

**Universidade de Lisboa**



**Revisitando os contos tradicionais: uma experiência de escrita  
colaborativa com alunos portugueses de E/LE (nível B1/B2)**

Filipa Adriana Viegas Gil

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor José León Acosta

2015



Ao meu filho Duarte,



## AGRADECIMENTOS

Chegado o fim desta tão esperada etapa da minha vida, cumpre-me agradecer a todos os que, de um modo ou de outro, ajudaram a que ela se concretizasse.

Ao meu orientador, Professor José León Acosta, pela disponibilidade e paciência demonstradas, importantes indicações e correções.

Um agradecimento especial ao professor cooperante, Francisco Costa, que me recebeu carinhosamente e que ao longo da prática supervisionada sempre se disponibilizou para ajudar no que eu necessitasse.

Aos alunos da Escola Secundária Luís de Freitas Branco com quem trabalhei, pelo entusiasmo e disponibilidade perante as atividades apresentadas.

Aos colegas de mestrado com quem tive o prazer de estudar e trabalhar – Anabela, Filipe, Marina, Mário, Sílvia, Leonor. Sem eles, os muitos meses que este projeto demorou teriam sido penosos.

Aos amigos e familiares que tiveram a paciência e generosidade de ler, rever e corrigir aquilo que escrevi: Ana, Catarina, Miguel, Sílvia e Valter, muitíssimo obrigada.

Aos meus pais e irmã, por acreditarem em mim, por não me deixarem parar, mesmo nos momentos mais duros, por ajudarem a encontrar soluções para os problemas com que me fui deparando ao longo de todo este percurso.

Ao meu marido pela paciência e compreensão face às minhas muitas e prolongadas ausências (físicas e psicológicas).

Finalmente, ao meu filho Duarte, a quem este trabalho é especialmente dedicado e que esteve “ligado” a ele desde o primeiro momento. Que as muitas horas e dias que ele nos fez estar afastados e que o tempo te roubou em atenção e paciência sejam agora recuperados e recompensados.



## ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	ix
RESUMEN.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – REFLEXÃO TEÓRICA .....	3
1. A escrita como objeto de estudo.....	5
1.1. A escrita - uma perspectiva social.....	5
1.2. Os modelos de escrita.....	7
2. A competência escrita na aprendizagem de E/LE .....	11
2.1. A competência escrita nos programas de Espanhol de 3.º ciclo e ensino secundário .....	16
2.2. A escrita em contexto de aula – dificuldades refletidas nos textos dos alunos <sup>19</sup>	
3. A aprendizagem cooperativa e a escrita .....	25
3.1. Características dos grupos de aprendizagem cooperativa .....	26
3.2. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa nas LE .....	29
3.3. A cooperação na escrita .....	30
4. A literatura no ensino/aprendizagem de E/LE .....	33
4.1. A literatura e os métodos de ensino.....	33
4.2. O uso da literatura na aprendizagem das LE .....	35
4.3. A escolha dos textos literários para a aula .....	37
4.4. A literatura nos programas curriculares da disciplina de Espanhol .....	38
PARTE II – APLICAÇÃO DIDÁTICA.....	41
1. Caracterização da escola.....	43
2. Caracterização dos alunos .....	46
3. Unidade didática – metodologia de ensino/aprendizagem.....	49
4. Unidade didática planificada.....	51
4.1. Desenvolvimento da sequência didática .....	54
4.2. Diário de aulas assistidas.....	64

4.2.1. Aula de apresentação e preparação da unidade (13 de dezembro).....	64
4.2.2. Aula 1 (11 de março) .....	64
4.2.3. Aula 2 (14 de março) .....	65
4.2.4. Aula 3 (18 de março) .....	66
4.2.5. Aula 4 (21 de março) .....	67
4.2.6. Aula 5 (25 de março) .....	68
4.3. Reflexão Crítica .....	68
CONCLUSÕES.....	75
BIBLIOGRAFIA.....	79
Anexos .....	85



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Questionário .....	86
<b>Anexo 2</b> – Resultados do questionário .....	91
<b>Anexo 3</b> – Ficha de lectura n.º 1 .....	99
<b>Anexo 4</b> – Ficha n.º 2 “Secuencias textuales” .....	103
<b>Anexo 5</b> – Ficha n.º 3 “Narración vs descripción – tiempos verbales usados” .....	106
<b>Anexo 6</b> – “Diario de bordo” .....	109
<b>Anexo 7</b> – Ficha n.º 4 “Tiempos del pasado – Pretérito Perfecto” .....	110
<b>Anexo 8</b> – Ficha n.º 5 “Conectores discursivos y marcadores temporales” .....	112
<b>Anexo 9</b> – Ficha de apoyo n.º 1 “Conectores discursivos y marcadores temporales” .....	113
<b>Anexo 10</b> – Ficha n.º 6 “Discurso Directo y Discurso Indirecto” .....	114
<b>Anexo 11</b> – Ficha n.º 7 “Escribir un suceso” .....	116
<b>Anexo 12</b> – Ficha de apoyo n.º 2 “Dar coherencia y cohesion a un texto” .....	117
<b>Anexo 13</b> – Ficha de apoyo n.º 3 “Pasos para organizar la redacción de textos” .....	118
<b>Anexo 14</b> – “Caperucita Roja”, de Quino .....	119
<b>Anexo 15</b> – Ficha de apoyo n.º 4 “Desarrollo de la tarea final” .....	120
<b>Anexo 16</b> – Tarefa final – Contos escritos pelos alunos .....	122
<b>Anexo 17</b> – Ficha de autoevaluación .....	127
<b>Anexo 18</b> – Grelha de avaliação da tarefa final .....	128
<b>Anexo 19</b> – Grelha de avaliação final .....	129

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo de produção escrita / composição, de Flower & Hayes (1981).....	9
<b>Figura 2</b> – Modelo “Ensinar a escrever”, de Cassany (2011) .....	32

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Idades dos alunos .....	91
<b>Gráfico 2</b> – Motivação para aprender a língua espanhola .....	92
<b>Gráfico 3</b> – Competência “Falar” .....	93
<b>Gráfico 4</b> - Competência “Escutar” .....	93
<b>Gráfico 5</b> - Competência “Ler” .....	93
<b>Gráfico 6</b> - Competência “Escrever” .....	93
<b>Gráfico 7</b> – Importância de “Falar” .....	94
<b>Gráfico 8</b> – Importância de “Escutar” .....	94
<b>Gráfico 9</b> – Importância de “Ler” .....	94
<b>Gráfico 10</b> – Importância de “Escrever” .....	94
<b>Gráfico 11</b> – Forma de trabalhar em aula .....	95
<b>Gráfico 12</b> – Área que os alunos preferem trabalhar em aula .....	95
<b>Gráfico 13</b> - Área que gostariam de melhorar .....	96
<b>Gráfico 14</b> - Autores hispânicos que os alunos reconhecem .....	96
<b>Gráfico 15</b> - O texto literário como ferramenta de trabalho em aula .....	97
<b>Gráfico 16</b> – O tipo de texto literário que preferem trabalhar em aula .....	97
<b>Gráfico 17</b> – Temas literários mais interessantes .....	98

## RESUMO

No presente relatório apresentamos o trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (Oeiras), com uma turma de 11.º ano de Espanhol, nível de continuação, no âmbito da prática de ensino supervisionada. Tivemos como objetivo principal o desenvolvimento da competência da expressão escrita. Para tal, procurámos aprofundar sobre as práticas de escrita que os alunos podem utilizar para melhorar a sua competência, incidindo nas diferentes fases que precedem o produto final: a planificação, a escrita de rascunhos, o debate e o trabalho colaborativo, a revisão das versões prévias e a edição final. Para esse fim, estruturámos uma unidade didática de 450 minutos divididos em 5 blocos / aulas de 90 minutos, na qual se procurou rever conteúdos já trabalhados pelos alunos (tempos verbais, conectores discursivos e marcadores temporais, entre outros aspetos) com o propósito de ajudá-los na redação de textos dotados de coerência e coesão. Partindo da leitura extensiva de um livro indicado pelo programa curricular, *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, onde se atualiza a figura do “capuchinho vermelho”, desenvolvemos atividades em que os alunos pudessem abordar aspetos tratados na narrativa. Procurámos que as atividades se realizassem, tanto quanto possível, através da escrita cooperativa, por acreditarmos que esta metodologia de trabalho estimula os alunos e reforça as suas competências sociais para além de proporcionar aulas mais dinâmicas, contrariando a ideia de que a escrita é uma atividade solitária e essencialmente silenciosa. A tarefa final da nossa intervenção didática consistiu na recriação de contos tradicionais, à maneira da leitura que nos serviu de *leit motiv*. No final, apresentamos uma reflexão crítica sobre os objetivos prévios subjacentes à nossa intervenção didática, juntamente com os resultados efetivamente obtidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** expressão escrita, planificação, revisão, escrita cooperativa.



## RESUMEN

En el presente informe presentamos el trabajo desarrollado en el Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (Oeiras-Portugal), con un grupo de 11.<sup>er</sup> año de Español (nivel de continuación – B1/B2), como momento final del máster en enseñanza de portugués y español de la Universidad de Lisboa. Tuvimos como objetivo principal el desarrollo de la expresión escrita en español. Con ese propósito intentamos conocer un poco más de las prácticas de escritura que los alumnos pueden usar para mejorar el dominio de dicha destreza y alcanzar de modo satisfactorio el producto final pretendido: la planificación, la escritura de borradores, el debate y trabajo colaborativos, la revisión de versiones previas y la edición final. Así pues, organizamos una unidad didáctica de 450 minutos dividida en clases de 90 minutos, durante las cuales se revisaron contenidos trabajados previamente por los alumnos (tiempos verbales, conectores discursivos y marcadores temporales, entre otros aspectos) con el propósito de enfatizar algunos aspectos esenciales relacionados con la coherencia y cohesión textual. Partiendo de la lectura extensiva de un libro indicado en el programa homologado de la asignatura (*Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité), en el que se actualiza la figura de “caperucita roja”, desarrollamos actividades en las que nuestros alumnos pudieran ocuparse de algunos aspectos de la narrativa. Para ello planificamos actividades de escritura cooperativa siempre que fue posible, pues creemos que esta metodología de trabajo es la que mejor estimula a los alumnos y refuerza sus competencias sociales; además de proporcionar unas clases más dinámicas, en contraste con la idea preconcebida de que la escritura es una actividad solitaria y esencialmente silenciosa. La tarea final de nuestra intervención didáctica partió de la recreación de cuentos tradicionales, siguiendo el modelo de la lectura que nos había servido de *leit motiv* para la unidad. Al final de nuestro informe presentamos una reflexión crítica sobre los objetivos previos que subyacen a nuestra intervención didáctica, junto a los resultados obtenidos.

**PALABRAS-CLAVE:** expresión escrita, planificación, revisión, escritura cooperativa.



## INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da Prática Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol, decorrida no Agrupamento de escolas de Paço de Arcos (ano letivo de 2013/2014) com uma turma de 11.º ano de Espanhol, nível de continuação (B1- B2). O objeto da nossa intervenção didática foi o desenvolvimento da competência escrita, recorrendo entre outras estratégias à escrita cooperativa.

Ao olhar-se para uma página de texto nem sempre se tem presente a complexidade do processo subjacente a esta atividade. Em grande medida, é através da escrita que a aprendizagem decorre e cremos que é consensual a ideia de que um bom domínio desta determina não só um percurso escolar sustentado, mas também uma cidadania mais consciente pelo poder que a escrita permite, quer nos planos cultural e social, quer no político.

Tal como acontece noutras disciplinas, a escrita tem um papel importante na aprendizagem e aquisição do espanhol língua como estrangeira (doravante E/LE). Apesar de lhe ser reconhecida a sua importância, esta é uma competência que causa alguma preocupação quer a professores, quer a alunos. No caso dos primeiros, as atividades de escrita são vistas como momentos de trabalho individual, que devem proporcionar ao aluno um momento de reflexão e concentração. Esta situação leva a que se encare a escrita como uma quebra no ritmo de trabalho na aula que, normalmente, se pretende participativa e motivante. Deste modo, a produção de textos é muitas vezes relegada para fora da sala de aula (os denominados 'tpc') ou para os momentos de avaliação escrita. Por seu lado, os alunos sentem algum desânimo perante este tipo de atividades: uns porque sentem dificuldades diversas na expressão escrita; outros porque as consideram menos interessantes quando comparadas com outras mais 'dinâmicas' em que podem interagir com os colegas (nomeadamente as de expressão oral). Atendendo a todas as questões anteriormente referidas, é importante repensar a abordagem que a escrita merece em aula,

concretamente no caso do E/LE. Esse será, pois, o fio temático principal que guiará o que se expõe nas páginas seguintes deste relatório.

O nosso trabalho divide-se essencialmente em duas partes: uma reflexão teórica sobre o processo da escrita e uma intervenção didática onde se pretende pôr em prática alguns princípios e estratégias de acordo com uma abordagem comunicativa do ensino da língua e, nomeadamente, da própria competência de produção escrita em E/LE. O nosso trabalho divide-se essencialmente em duas partes: uma reflexão teórica sobre a escrita e uma intervenção didática no âmbito da mesma.

Assim, na primeira parte, procuramos dar conta da importância que a escrita tem na sociedade e apresentar os modelos teóricos que procuraram explicar como se estrutura e desenvolve esta atividade; por outro lado, abordamos a competência escrita no âmbito do E/LE, procurando perceber as dificuldades dos alunos nesta área e identificar formas de trabalho que possam ser estimulantes e que ajudem a desenvolver esta competência, nomeadamente através da escrita cooperativa e da utilização de textos literários.

Na segunda parte deste relatório, apresentamos uma intervenção didática planificada para 450 minutos (5 sessões de 90 minutos), a qual procurou seguir as orientações do ensino de línguas baseado em tarefas, privilegiando aquelas propostas onde se presta especial atenção à escrita cooperativa, quer a pares, quer em pequeno grupo).

Na parte final, são incluídas algumas reflexões críticas e as principais conclusões face ao trabalho projetado e aos resultados obtidos com a sua aplicação. A encerrar este relatório, encontra-se a bibliografia consultada, bem como um conjunto de anexos que apresentam todo o trabalho realizado na preparação da intervenção didática – inquérito, fichas de trabalho, fichas de apoio e outros materiais por nós produzidos.



## PARTE I – REFLEXÃO TEÓRICA



*A escribir no se aprende con reglas, sino leyendo.*

(Daniel Cassany)

## 1. A escrita como objeto de estudo

### 1.1. A escrita - uma perspetiva social

A escrita é um dos elementos estruturantes da sociedade a que pertencemos. É a escrita que permite ao ser humano o registo indelével da sua passagem pelo mundo, atestando a sua vivência através de documentos e registos desta índole – a certidão de nascimento, o bilhete de identidade, os diversos documentos e contratos que assina durante a sua vida. Como refere Sánchez (2009), a escrita, tal como a fala, é um sistema universal de comunicação no entanto, não apresenta as limitações desta última, pois permite transmitir informação sob forma de mensagens que, superando a barreira do tempo, adquirem um reflexo permanente e espacial. Concordamos pois com Cassany (1999, p. 23) quando este apresenta a escrita como:

Un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual.

O domínio de expressão escrita permite ao indivíduo que pertence a uma comunidade defender os seus interesses, intervindo nas mais diversas esferas que a sociedade contempla – social, cultural, política entre outras. Como salienta Cassany (1999, p. 29) “al ser la vida humana extremadamente social, una gran parte de nuestras acciones son verbales, de modo que somos más palabras que hechos – o estamos hechos de palabras”.

A escrita é um processo que o indivíduo aprende, normalmente em contexto escolar, por oposição à oralidade, uma capacidade inata do ser humano que se desenvolve de forma natural no contacto social. Atendendo ao carácter alfabetizado da nossa sociedade, dominar eficazmente este saber

pode constituir um fator potenciador de integração social, ou de exclusão, no caso de um fraco domínio da mesma.

Além de desempenhar um papel fundamental na preservação dos atos e factos, a escrita cumpre, também, o propósito de ajudar o ser humano a conhecer-se a si mesmo e aos outros, através da expressão de sentimentos, emoções, seja por meio de textos de carácter diarístico, narrativos ou poéticos, independentemente de que estes venham ou não a ser publicados e lidos por outros. Usamo-la como meio para obter determinados propósitos, como solicitar informações ou esclarecimentos, pedir autorizações para os mais diversos assuntos e até para influenciar terceiros<sup>1</sup>.

A aprendizagem da escrita processa-se geralmente em meio escolar, bem como o aprofundar do seu domínio, que normalmente ocorre nas aulas de língua materna (doravante LM). Em teoria, um aluno com a escolaridade obrigatória (atualmente o 12.º ano) deve executar de forma competente a composição escrita nas suas diversas tipologias textuais. No entanto, é frequente ouvirem-se queixas, por parte de professores e de alunos, acerca das debilidades presentes nos textos produzidos. Nos últimos tempos, as novas tecnologias têm sido apontadas com frequência como responsáveis pelos problemas que apresenta a expressão escrita dos jovens (sintaxe simplificada, vocabulário pouco diversificado, uso incorreto dos marcadores discursivos). Serão elas de facto as responsáveis? O problema desse débil domínio não estará a montante, na fase de aprendizagem? Afinal, saber escrever não é apenas usar corretamente a ortografia, a acentuação, as regras básicas de concordância gramatical, mas codificar nos diferentes géneros textuais a competência discursiva, que se sobrepõe a todas essas outras competências de nível, digamos assim, 'inferior'.

---

<sup>1</sup> Recorde-se, a título de exemplo, o caso do poeta Fernando Pessoa, que com sete anos, escreveu uma quadra dedicada à sua mãe com o intuito de convencê-la a levá-lo para a África do Sul aquando do seu segundo casamento. Cf. Pessoa, F. (2006). *Mensagem*, Lisboa: Oficina do Livro, p. 9.

## 1.2. Os modelos de escrita

Nas últimas décadas, com especial incidência a partir da década de 70 do século passado, aquilo que se pensava sobre a composição escrita sofreu diversas alterações. Para essa mudança de perspectiva contribuíram diversas disciplinas, desde as ciências da linguagem à psicologia cognitiva, e até mesmo à crítica literária. Estes contributos na percepção geral sobre a composição escrita acabaram também por incidir, como não podia deixar de ser, sobre a abordagem do seu ensino e das suas consequências na aprendizagem.

Numa primeira fase, investigadores como Rohman e Wleck (1964), Britton et al. (1975), Murray (1978), entre outros, desenvolveram os modelos de análise designados como 'lineares', caracterizados pelo facto de apresentarem de forma sequencial, uniforme e temporal as operações que integram o processo de escrita. Ainda que cada autor designasse de forma diferente cada uma das etapas descritas, todas elas remetem para três blocos que se congregam para o texto final: o primeiro corresponde à fase que antecede a escrita efetiva e reúne os processos internos de reflexão prévia e planificação ou estruturação; no segundo surge a composição escrita, fruto da primeira etapa, e a sua revisão; por fim, na terceira fase, encontramos a versão final do texto. Estes modelos lineares suscitaram algumas críticas, como as referidas por Alves Martins e Niza (1998, *apud* Santana, 2007, p. 43), uma vez que "traduzem uma conceção rígida e simplificadora da escrita, entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração".

Na década de 80, assiste-se a uma mudança na forma como os investigadores analisam a escrita. Alguns estudos desses anos seguem os preceitos da psicologia cognitiva, entrevistando escritores (antes e após a escrita), gravando-os enquanto trabalham, comparando os diversos rascunhos produzidos, etc. Nestes métodos podemos distinguir dois tipos de análise: o introspetivo e o de protocolo.

No modelo de análise introspetivo, os escritores são chamados a fazer um balanço do seu processo de escrita recordando e descrevendo os seus mecanismos mentais enquanto escrevem. O resultado que se obtém a

partir daqui nem sempre é fidedigno, como refere Cassany (1999, p. 146), pois, muitas vezes, os dados obtidos não podem ser considerados objetivos, visto dependerem da visão que o escritor tem da sua própria escrita.

No modelo de análise de protocolo, os escritores, enquanto produzem os seus textos, verbalizam oralmente tudo aquilo que estão a fazer e por que o fazem. Neste tipo de modelo expõem-se todas as questões que no modelo anterior podem ser deixadas de lado: as hesitações, as alterações, as frases inacabadas e até as ideias que são postas de parte. Este processo é gravado e posteriormente analisado. Dá-se a todo o conjunto de informações recolhidas pelos investigadores – as gravações, os rascunhos e o texto final – a designação de “protocolo”. De entre estes modelos, ganhou especial importância o dos autores Hayes & Flower (1980), que é composto por três grandes unidades: o contexto de produção (*task environment*), a memória de longo prazo do escritor (*the writer's long-term memory*) e as componentes do processo (*writing processes*). Como refere Brandão Carvalho (2012, p. 4), este modelo destacou-se de outros, pois:

Institucionaliza um conjunto de termos e conceitos hoje comumente utilizados na análise do ato de escrita, nomeadamente os conceitos de planificação, redação, e revisão<sup>2</sup>, entendidos como subcomponentes que, com caráter recursivo, vão emergindo no decurso do processo e não como fase da construção de um texto.

Neste modelo concebe-se a escrita como o resultado de um conjunto de processos mentais que o indivíduo controla através de um “monitor” que controla a passagem de um subprocesso a outro. As três unidades anteriormente referidas estão inter-relacionadas, ainda que apresentem esferas próprias. No “contexto de produção” encontramos aspetos intra e extratextuais, nomeadamente os que englobam o texto em fase de produção, assim como o tema, o objetivo, o destinatário ou a motivação do escritor para a atividade a desenvolver. No que respeita à memória a longo prazo, esta apresenta-se como uma entidade estável da qual o sujeito retira a informação de que necessita para a tarefa e integra as questões relativas ao destinatário e ao tipo de texto pretendido. Finalmente, na unidade “componentes do processo” interagem as subcomponentes anteriormente

---

<sup>2</sup> Sublinhado nosso.

referidas: a planificação, que expressa a representação interna do saber através da geração e organização de ideias; a redação, que constitui a ponte entre o plano das ideias e a materialização das mesmas através da escrita; e, por último, a revisão, que supõe a análise do texto produzido e a sua alteração sempre que necessário.

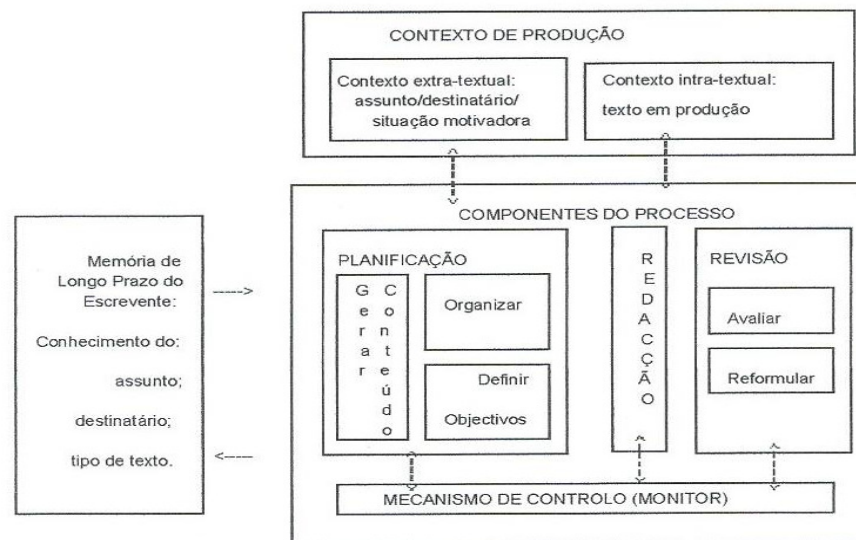


Fig. 1 – Modelo de produção escrita/composição de Flower & Hayes (1981).

Contrariamente ao que ocorria nos modelos lineares, o modelo cognitivo de Hayes e Flower vem apresentar as inter-relações que se estabelecem entre cada uma das unidades descritas e a possibilidade de circulação de informação entre cada uma delas. As setas — como se pode observar na figura deste modelo — não marcam uma ordem sequencial e estável, como acontecia nos modelos lineares. Esta recursividade entre as unidades permite ao escritor rever e modificar o seu texto conforme o vai desenvolvendo.

Na esteira dos autores anteriormente referidos, Scardamalia e Bereiter (1987) compararam as diferenças entre os processos de escrita de indivíduos pouco experientes e de sujeitos competentes, denominando-os respetivamente de “modelo de dizer o conhecimento” (*knowledge-telling*) e “modelo de transformar o conhecimento” (*knowledge-transforming*).

No primeiro modelo, próprio dos que possuem um menor domínio da escrita, o escritor seleciona na sua memória os tópicos com os quais relaciona o tema em questão, usando-os para elaborar a composição, sem, no entanto, obedecer a um plano prévio (um planeamento, um esboço). Neste modelo, como refere Brandão Carvalho (2012, p. 5):

Escrever resume-se à expressão de tudo o que sabem sobre determinado assunto num fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, mas sem qualquer movimento recursivo e sem consideração daquilo que o destinatário possa ou não ter necessidade de saber.

No segundo modelo, o escritor recupera os conhecimentos que possui da sua memória, embora cada tópico de informação daí retirado seja visto como um aspeto a ser problematizado. A composição avança mediante a resolução desses aspetos que vão sendo analisados e integrados no texto, suscitando alterações naquilo que inicialmente se pensara. A escrita constitui-se, assim, como um processo dialético que, ao mesmo tempo, enriquece o texto e torna mais capaz o seu escritor.

No âmbito das investigações realizadas sobre o processo de escrita, a fase relativa à revisão do texto também foi alvo de atenção e estudo. No caso dos modelos lineares, a revisão é entendida como o último elo dessa cadeia, durante a qual o escritor deteta incorreções e procura proceder às derradeiras alterações para que o texto final traduza da melhor forma possível a ideia inicial que lhe deu origem. No caso dos modelos não lineares, a revisão é entendida como parte integrante do processo de escrita que pode surgir a qualquer momento, permitindo que o texto se vá completando com novas perspetivas e ideias do seu autor.



## 2. A competência escrita na aprendizagem de E/LE

Ao longo dos tempos, a sociedade consagrou à escola a responsabilidade de ensinar a escrever, ocorrendo esta aprendizagem sobretudo nas aulas de LM. Como já salientámos, saber escrever e dominar o processo de escrita são questões diferentes. O domínio da escrita que se pede que os alunos desenvolvam na escola implica que estes consigam ganhar maturidade na composição escrita, evoluindo das fases primeiras em que se limitam a acionar os conhecimentos que têm sobre um determinado tema para a composição mais complexa e reflexiva que exige um texto. Como preconiza Barbeiro (1999, p. 61):

A redação tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos.

No que concerne à didática das línguas estrangeiras (doravante LE), o papel da escrita no processo de ensino e o seu tratamento teve diferentes contornos ao longo do tempo, de acordo com os paradigmas vigentes. Desde uma perspetiva tradicional, o desenvolvimento da competência escrita esteve associado à aprendizagem da gramática da LE. Tendo em conta a centralidade que os conteúdos gramaticais assumem nessas metodologias mais tradicionais, as atividades de escrita cingiam-se, sobretudo, à resolução de exercícios destinados à aprendizagem dos conteúdos gramaticais e à produção de textos de cariz literário, como referem Sánchez (2009, p. 8) e Barbeiro (1999, p. 68).

Nos anos 60, com o advento do método audiolingual, a escrita é vista como um meio para reforçar a oralidade. Deste modo, como salientam Ortega Ruiz & Torres González (1994, p. 2), as atividades desenvolvidas prendiam-se com a cópia ou elaboração de frases ou parágrafos curtos. As breves composições eram realizadas frequentemente seguindo um modelo de teor literário. Ora, com este tipo de trabalho não se valorizava a criatividade que o aluno pudesse manifestar. Cabia exclusivamente ao professor o papel de corrigir as produções dos alunos, mas essa correção

incidia sobretudo nas questões gramaticais e, como salientam as autoras anteriormente citadas, “lo que interesa es que el producto final, el texto escrito, sea corregido según la norma establecida” (Ortega Ruiz & Torres González, 1994, p. 2).

A partir dos anos 70, a escrita ganha um espaço próprio dentro do processo de aprendizagem, sendo vista como mais uma competência que o aluno tem ao seu dispor para o ajudar a dominar a LE. No âmbito da abordagem comunicativa, como refere Sánchez (2009, p.8), esta mudança consubstanciou-se na valorização da composição, ao integrá-la na sua vertente criativa, levando o aluno a desenvolver através do processo escrito as suas ideias na elaboração de diálogos ou na composição de textos pertencentes a géneros do quotidiano, como a carta ou o correio eletrónico. A integração da escrita na abordagem comunicativa não se produziu de imediato, como explica Howatt (*apud* Sánchez, 2009, p. 8), mas em duas fases: uma primeira, designada como “débil”, que corresponde ao período nociofuncional; e uma segunda, a denominada “forte”, que corresponde ao ensino de línguas baseado em tarefas (doravante ELBT), onde a expressão escrita ganha interesse e relevo. Esta segunda fase coincide com o período em que se desenvolvem modelos de análise de escrita como os de Flower & Hayes. A escrita, aliada à oralidade (compreensão e expressão), ganha, assim, um papel de relevo na aprendizagem das LE e ajuda o aluno a adquirir as competências na nova língua de forma mais equilibrada.

É também de salientar que, neste modelo, o aluno passa a ter um papel mais interventivo no seu processo de aprendizagem, sendo valorizadas suas ideias sobre o tema abordado, assim como a sua criatividade. O trabalho de escrita não é apenas avaliado segundo o seu nível de correção linguística formal (oracional), mas na forma como o texto vai tecendo as suas estruturas de coesão. Deste modo, o aluno sente que esta é uma atividade comunicativa em paralelo com as demais competências. Por tudo isto, concordamos com Sánchez (2009, p. 10) quando afirma:

Se le exigirá al aprendiz que ponga en juego su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas e inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto.

En la construcción de este texto, que puede ser tanto un informe, como un artículo científico, una carta personal, una factura, etc. siempre en función de las necesidades comunicativas del alumno, el sujeto deberá planificar el escrito, utilizar borradores, revisar los pasos intermedios de composición y discutir los cambios que ha de ir haciendo en el texto en una continua negociación con el profesor, así como editar el escrito final.

O Conselho Europeu, em 2001, publicou um documento orientador no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas - o *Quadro Europeu Comum de Referência* (doravante QECR) – ao qual subjaz uma abordagem para a ação no ensino das línguas faladas no espaço europeu “na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, num domínio de atuação específico” (Conselho Europeu, 2001, p. 29), e preconiza a prática da escrita como um dos elementos do processo comunicativo que se pretende interativo. Para tal, apresenta um conjunto de atividades e estratégias<sup>3</sup> comunicativas que pretendem servir como um guia de atividades que se relacionam com o mundo real com o qual os alunos contactam, nomeadamente “preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes para afixação; escrever relatórios, memorandos, etc.; tirar notas para uso futuro; anotar mensagens ditadas, etc.; escrita imaginativa e criativa; escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.” (*ibidem*, p. 95). Tendo em vista a otimização destas atividades, face aos diferentes níveis em que os alunos se podem enquadrar, são apresentadas escalas que indicam exemplos para três âmbitos: a produção escrita geral; a escrita criativa e os relatórios e ensaios/composições<sup>4</sup>.

Ainda que a escrita seja alvo de atenção em si mesma ela não se pretende isolada. Aquilo que se observa na leitura e análise do QECR é que esta competência ganha em riqueza quando associada a outras competências linguísticas, nomeadamente à oralidade. As atividades/tarefas de escrita nas quais o aluno comente com os colegas as suas ideias sobre o tema que deve desenvolver, leia e comente os textos escritos por outros alunos e questione determinadas escolhas são enriquecedoras para todos

---

<sup>3</sup> Como é explicitado no QECR, a estratégia “refere-se à adoção de uma linha específica de ação destinada a maximizar a eficácia” (Conselho Europeu, 2001, p. 90).

<sup>4</sup> Para uma análise mais detalhada das referidas escalas, cf. QECR, p.96.

os intervenientes. Deste modo, potencia-se a escrita, mas também se faz uso das restantes competências.

Como já anteriormente salientámos, a escrita é um processo complexo durante o qual o aluno aciona uma série de estruturas mentais. Quando esta ação decorre no âmbito da aprendizagem de uma LE, reveste-se de um duplo esforço, pois, como refere Martos Eliche (1990, p. 143), “hacemos esfuerzos mentales que reestructuran toda la competencia lingüística con el fin de expresarnos correctamente”. Por outro lado, é preciso não esquecer que muitas das falhas observadas na competência escrita em LE também se manifestam na LM do aluno. É importante que se insista nas atividades de escrita, pois o domínio da LE não passa apenas por uma boa competência oral. Sabemos que a oralidade prevalece muitas vezes sobre a escrita e que existem alguns preconceitos relativamente à escrita, nomeadamente, como indica Ferri Coll (1996, p. 239), os de que a escrita é aborrecida e menos prática que a conversação. No sentido de desmitificar estas questões, devemos perguntar-nos quando se utiliza a escrita nas aulas de LE e com que finalidade.

Relativamente à primeira questão, podem encontrar-se diversas ocasiões para promover atividades de escrita, ainda que uma das mais comuns seja como tarefa final de um conjunto de atividades ou de uma unidade. No entanto, pode ser encarada como uma atividade mais ampla e centrada na própria escrita (uma oficina de escrita desenvolvida por etapas, por exemplo). O aluno deve familiarizar-se com atividades de escrita desde o nível inicial. A complexidade das tarefas solicitadas deverá ser aumentada gradualmente e, conseqüentemente, a sua proficiência nos textos produzidos. Alguns autores, como Martos Eliche (1990, p. 145), estabelecem uma diferença entre produção escrita e produção textual. Segundo este autor, a produção escrita insere-se num âmbito mais geral e procura reforçar competências linguísticas parcelares (sejam gramaticais, sejam sociolinguísticas). Esta é uma etapa pela qual o aluno deve passar para alicerçar a sua competência escrita. Preencher formulários de diversos tipos, escrever uma mensagem de correio eletrónico a solicitar ou a prestar informações, fazer uma lista de compras ou narrar um acontecimento no passado são atividades ilustrativas da produção escrita que importa

enquadrar na planificação das aulas, ajustando o grau de exigência ao nível dos alunos. No caso da produção textual, este autor defende que esta deve ser levada a cabo em níveis avançados mediante atividades que estimulem os alunos e que os levem a:

Poner de manifiesto su competencia gramatical (el conocimiento de las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua para construir oraciones aceptables); debe tener en cuenta conceptos como la cohesión (saber conectar las distintas frases, que forman un texto mediante pronominalizaciones, puntuación, conectores...), la coherencia, la adecuación, etc., elementos fundamentales que forman parte de la competencia estratégica y discursiva y que fundamentan el proceso de la composición (Martos Eliche, 1990, p.145).

Se o aluno tiver contacto constante, desde o nível inicial, com atividades de produção escrita, gradualmente vai reforçar esta sua competência e, ao chegar aos níveis mais avançados, apresentará uma competência textual que se materializa cumprindo com os pressupostos pretendidos: adequação, coerência, coesão e gramaticalidade.

Voltando aos preconceitos de que padece a escrita, nomeadamente quanto à questão de ser uma atividade pouco apelativa para os alunos, julgamos que tal se prende com o facto de, normalmente, esta ser uma atividade individual e silenciosa, que pressupõe reflexão, o que no entender de muitos docentes não contribui para criar aulas criativas e dinâmicas, como se pretende nas LE. Cabe ao professor estruturar atividades de escrita nas quais os alunos participem de forma mais ativa. Quando se escreve está subjacente um tema, a intenção, o interlocutor, entre outros aspetos. O professor pode, como salienta Ferri Coll (1991, p. 237) tornar coletivas estas atividades prévias à escrita<sup>5</sup>. A própria escrita pode ser feita a ‘duas mãos’ e, deste modo, podemos ter alunos mais hábeis na escrita que apoiam outros que se sentem menos à vontade. Estamos em crer que, assim, não se corre o risco de termos uma aula apelidada de ‘aborrecida’. Por outro lado, uma vez que a escrita tem um objetivo concreto (uma notícia para o jornal da escola, um relato, um comentário sobre algo, entre tantas outras hipóteses),

---

<sup>5</sup> A partir de um determinado tema, podem definir-se subtemas. Todos os alunos podem participar, através de chuvas de ideias, por exemplo, na identificação dos diferentes tópicos necessários para o trabalho. Deste modo, tornam-se mais interventivos e ajudam-se mutuamente numa fase prévia que, por vezes, lhes é difícil: gerar ideias, acionar conhecimentos prévios, etc.

os alunos, certamente, vão perceber que ela tem, tal como a oralidade, uma função específica e um espaço próprio na comunicação.

## 2.1. A competência escrita nos programas de Espanhol de 3.º ciclo e ensino secundário

No caso específico do sistema educativo português, o estudo da língua espanhola pode iniciar-se no 3.º ciclo do ensino básico (7.º ano) e prolongar-se pelo ensino secundário (programa de continuação – 10.º e 11.º), ou iniciar-se somente no ensino secundário (programa de iniciação – 10.º, 11.º e, de forma opcional e em algumas variantes específicas, no 12.º ano). Os programas de língua espanhola em vigor para o ensino secundário foram elaborados após a publicação do QECR. Da análise destes documentos, podemos constatar que preconizam uma abordagem comunicativa da língua, centrando o trabalho didático no aluno, elemento-chave do processo de ensino/aprendizagem. O facto de as línguas portuguesa e espanhola serem próximas é uma mais-valia a aproveitar: “trata-se de um fator de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas [...], como pela proximidade geográfica, que permite contínuos contactos culturais, tão importantes na aquisição de uma língua” (Fernández, 2002, p. 5).

Tal como se defende nos citados documentos orientadores, o principal objetivo na aprendizagem deve centrar-se no “desempenho da **competência comunicativa**, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (*ibidem*, p. 21).

No que respeita ao trabalho a ser feito no plano da escrita, o programa de ensino secundário salienta (*ibidem*, p. 25) que o que se escreve em aula deve ser lido não apenas pelo professor (e não unicamente no papel de corretor), mas também pode e deve ser lido por colegas e outros interlocutores que extravasem a sala de aula seja “numa revista escolar, [...] afixado na escola, via Internet” (*idem*). Ao longo do ciclo de estudos da língua, espera-se que o aluno progrida partindo de composições simples,

mas coerentes, que abordem temas familiares, experiências pessoais ou questões do seu interesse. Pretende-se que esta evolução se faça gradualmente, permitindo ao aluno abordar diferentes registos (formais e informais) e que culmine no uso da “língua escrita em situações comunicativas autênticas, com recetores concretos, aplicando as normas que regem os diferentes esquemas textuais (carta, exposição de ideias ou opiniões, narração, descrição, comentário, texto criativo)” (*ibidem*, p. 10).

No plano da avaliação, nomeadamente ao nível dos exames nacionais do ensino secundário, os alunos prestam provas através da comunicação escrita. Atualmente vigora apenas um exame de língua espanhola, para os alunos que estudam esta língua no nível de iniciação (10.º e 11.º anos, código de exame 547)<sup>6</sup>. Além das questões referentes ao domínio lexical, gramatical e de compreensão da leitura, existem, geralmente, dois itens de expressão escrita: um de produção curta (30 a 40 palavras) e outro de produção média (80 a 120 palavras normalmente). No primeiro item, solicita-se ao aluno que comente uma imagem ou uma frase. No caso da escrita mais extensa, pretende-se que o aluno desenvolva um artigo para um jornal escolar, uma carta para amigos ou um texto para um concurso. São indicados tópicos que o aluno deve ter como referência na elaboração e desenvolvimento do seu texto.

Os critérios de classificação deste tipo de atividades apresentam-se organizados por níveis de desempenho. O item de resposta mais extensa apresenta dois parâmetros: competência pragmática e competência linguística (cada um com cinco níveis de desempenho).

Em ambos os tipos de texto produzidos pelo aluno, o professor-corretor deve levar em conta como primeiro aspeto o facto de o aluno abordar o tema solicitado. No caso da produção curta, o descritor de desempenho máximo refere, por exemplo, que “o discurso é coerente e

---

<sup>6</sup> Até ao ano letivo 2011/2012, os alunos que estudavam LE nos 10.º e 11.º anos, nível de continuação, realizavam o exame nacional nestas línguas. No caso da língua espanhola, o código do exame era o 847. Refira-se, ainda, que até ao ano letivo 2008/2009, o exame do nível de iniciação abarcava os conteúdos lecionados do 10.º ao 12.º ano (exame com código 747). Para informação detalhada sobre estes exames, consultar a página institucional do IAVE – Instituto de Avaliação - <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/eSecundario/>.

coesos”, que o aluno “escreve, geralmente, com correção linguística” sendo “as interferências da língua materna pontuais”. No espectro mínimo refere-se que “o discurso é pouco coerente e coeso” e a escrita pode apresentar “alguma incorreção linguística” sendo “as interferências da língua materna [...] recorrentes”<sup>7</sup>.

No caso da escrita mais extensa, no que concerne ao parâmetro da competência pragmática, o descritor mais alto indica que “o registo é adequado ao contexto e ao destinatário” e “respeita a tipologia textual e a estrutura indicadas”; prevê-se que o discurso utilizado seja “coerente e coeso”, que utilize “adequadamente os conectores textuais que ocorrem com maior frequência” e, por fim, que “a informação seja ordenada e bem estruturada, transmitindo os dados solicitados”, respeitando a extensão indicada. No que respeita à competência linguística, espera-se que o aluno use “recursos linguísticos adequados para redigir um texto” e os utilize de forma apropriada para retomar a informação, “sem repetir o que foi dito anteriormente e os elementos de relação (preposições e conjunções), assim como pronomes relativos e advérbios”. No texto, o aluno deve revelar “bom domínio gramatical” e “geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação”, ainda que possam verificar-se pontuais interferências da LM em estruturas de “uso menos frequente”. Nos descritores intermédios, na competência pragmática, refere-se que o texto “pode apresentar alguma incoerência no registo”, sendo o discurso coerente, “ainda que com recurso a um número limitado de coesão”. Relativamente à competência linguística, refere-se que são empregues “os recursos linguísticos suficientes” para a redação de um texto; ainda que o léxico seja pouco variado, “consegue suprir algumas limitações com circunloquções e outras estratégias de substituição”. No que concerne à ortografia, pontuação e controlo gramatical considera-se o domínio suficiente, sendo as “interferências da língua

---

<sup>7</sup> Tomou-se como exemplo os Critérios de Classificação do Exame Nacional de Espanhol de 2014 <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/EX-Esp547-F1-2014-CC.pdf?id=5551>. Esta e outras provas / critérios de classificação estão disponíveis para consulta no sítio <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/eSecundario/>.



materna notórias”. Finalmente, os descritores de nível mínimo, na competência pragmática, começam por indicar que o texto escrito pode abranger superficialmente o tema proposto e evidenciar “algumas incorreções no registo”; o discurso utilizado pode ser “pouco coerente, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições”; refere-se também que algumas das funções previstas para o tipo de texto pedido podem não estar evidenciadas; e, por último, a extensão pode não corresponder ao solicitado. Quanto à competência linguística, o descritor equivalente indica que os recursos linguísticos são básicos, “com padrões frásicos elementares”; não é feita uma adequada utilização dos “recursos para retomar a informação”. O vocabulário empregue é “limitado e repetitivo”; sendo o controlo gramatical insuficiente (erros sintáticos e morfológicos); são sistemáticos os erros ortográficos e a pontuação “nem sempre é adequada”. Finalmente, salienta-se que são “frequentes e sistemáticas” as interferências da LM.

## 2.2. A escrita em contexto de aula – dificuldades refletidas nos textos dos alunos

Como anteriormente referimos, é consensual a importância do desenvolvimento da escrita num processo de aprendizagem, nomeadamente no caso de uma LE. Neste caso, escrever deve ser uma tarefa amplamente promovida junto dos alunos, tendo sempre presente que constitui um duplo desafio para estes: por um lado, dominar os procedimentos implícitos durante a redação; por outro lado, fazê-lo utilizando a LE, cujo grau de domínio nem sempre é aquele que é expectável. Se, numa primeira fase de aprendizagem da LE, se dá prioridade à oralidade (expressão e compreensão), não nos parece lógico que, numa fase mais avançada, se continue com tal primazia, sob pena de que o aluno que se encontra no nível intermédio (B1, por exemplo) mantenha ainda uma competência escrita de nível inicial (A1 ou A2).

Para que a escrita seja efetivamente um elemento estruturante na aprendizagem de uma LE, não é suficiente que o trabalho de aula passe

unicamente pelos exercícios que os manuais escolares apresentam. No caso da disciplina de Espanhol, observa-se nos manuais, sejam de editoras portuguesas, sejam de editoras espanholas<sup>8</sup>, que muitas vezes a escrita é feita em moldes muito repetitivos (preenchimento de espaços, respostas a perguntas na sequência da leitura de textos, entre outros). Na maior parte dos manuais, no final de cada unidade, existe uma tarefa de escrita mais extensa na qual se espera que o aluno aplique os conhecimentos adquiridos elaborando um texto que siga os modelos apresentados previamente (biografias, textos para correios eletrónicos, decálogos sobre o tema da unidade, entre outros). Compete ao professor organizar atividades que motivem os seus alunos e os levem a desenvolver-se na LE por meio da palavra escrita. A apreensão dos procedimentos da escrita pressupõe que o aluno os pratique com regularidade, como refere Palapanidi (2012, p. 6):

El papel del profesor es ayudar a los estudiantes a comprender el complejo proceso de escribir y fomentar el desarrollo de estrategias para cada uno de los subprocesos de los cuales tal proceso se compone. La aplicación en clase de una metodología de este tipo requiere un ambiente positivo, que promueve la colaboración entre los estudiantes y limita la interferencia del profesor.

A crescente preocupação e interesse pela expressão escrita na aula prende-se com a necessidade de que os alunos adquiram ferramentas que lhes permitam estruturar um texto que apresente coerência. Como refere Alonso Belmonte (1997, p. 105) até há algum tempo, a preocupação dos professores ao lerem os textos dos seus alunos prendia-se, sobretudo, com questões de ordem gramatical. Aos poucos, esta visão tem vindo a ser alterada, pois constata-se que alguns textos escritos por alunos, ainda que corretos do ponto de vista gramatical, não deixam de causar estranheza - como refere a citada autora, “no suenan bien” - devido às falhas de coesão que registam. Apesar dos esforços dos docentes em diversificarem a tipologia das atividades no sentido de melhorar a qualidade da escrita, verifica-se, todavia, uma falta de coesão interna em muitos dos textos produzidos pelos alunos, fazendo com que estes pareçam um conjunto de frases que tentam estabelecer algum nexo entre si. Para que o texto seja

---

<sup>8</sup> Manuais escolares consultados: *Endirecto.com* 4 (Areal editores); *Contigo.es* 10.<sup>o</sup> *continuação* (Porto Editora); *¡Nos Vemos!* 3 (Difusión); *Gente Hoy B1* (Difusión); *Compañeros* 3 (SGEL). Cf. bibliografia completa.

considerado como tal, é fulcral que contenha um conjunto específico de características, como alude Alonso Belmonte (2010, p. 10): coesão, coerência, adequação e estrutura informativa. Uma vez que o significado de cada um dos termos não reúne consenso, a autora esclarece a sua interpretação sobre os mesmos (com a qual estamos de acordo):

La coherencia como propiedad abstracta e interna que tiene que ver con la lógica relación temática de las diferentes partes del texto. Estas relaciones se pueden establecer explícitamente - a través de conectores que expresan causa, condición, etc. -, o bien implícitamente mediante inferencias, apelando al conocimiento del mundo del hablante, etc. La cohesión, por su parte, se refiere al modo en que las frases y oraciones se unen, por ejemplo, mediante el uso de pronombres, conectores, conjunciones, signos de puntuación, etc. La adecuación tiene en cuenta que el registro utilizado sea el que se corresponde a la situación, al estatus del interlocutor, la relación hablante-oyente, etc. Finalmente, la estructura de la información tiene que ver con el modo en el que el hablante distribuye la información a lo largo de la frase y, por extensión, del texto, motivado por sus necesidades comunicativas". (Alonso Belmonte, 2010, p. 10)

Um dos problemas verificados nos textos produzidos por alunos de Espanhol prende-se com o facto de estes nem sempre revelarem uma uniforme distribuição da informação, ou seja, a interligação entre a informação já conhecida e partilhada entre escritor / leitor e a informação nova, aquela que acrescenta algo ao texto, que ajuda a desenvolvê-lo. É do entrelaçar destas duas vertentes, também denominadas por tema e rema respetivamente, que se considera que um texto apresenta progressão temática<sup>9</sup>. Saliente-se que o domínio deste elemento central da textualidade resulta de uma competência escrita deficiente em LM. Acreditamos - sobretudo pela observação da prática docente - que a progressão temática da informação como elemento fulcral da coesão do texto poucas vezes é trabalhada em sala de aula.

Como referido anteriormente, verifica-se, através da análise de manuais escolares, que aspetos como a coerência e a coesão são trabalhados, sobretudo, com atividades sobre conectores e marcadores de discurso. Compete, por isso, ao professor mostrar aos alunos como se

---

<sup>9</sup> Como salienta Alonso Belmonte, o termo foi inicialmente apresentado pelo linguista Frantisek Danes, da Escola de Praga, em 1974, termo esse que depois utiliza em diversos estudos seus (1997, 1998, 2008 e 2010).

encaixam estas peças do puzzle que afinal é o texto. Como salienta Alonso Belmonte (2010, p. 13):

La falta de tratamiento didáctico de estas cuestiones hace que los alumnos carezcan de modelos claros a la hora de distribuir la información en el texto y si bien este problema se manifiesta en todos los aspectos de la lengua, se hace más patente en la expresión escrita.

Além do papel desempenhado pela progressão textual e pelos marcadores discursivos na coesão do texto, outra deficiência que se observa na competência textual dos alunos está relacionada com a compreensão das características particulares das diferentes tipologias textuais. Quando, por exemplo, se pede ao aluno que conte, por escrito, um determinado episódio ou uma narrativa puramente imaginária, é expectável que este utilize recursos que, até certo ponto, se complementam e são interdependentes na geração de um relato: a narração e a descrição. Como refere Genette (*apud* Lértora, 1983, p. 9):

En cuanto narración, el discurso se refiere a acciones o acontecimientos considerados como puros procesos y, por ello mismo, pone el acento en el aspecto temporal y dramático del relato; la descripción, por el contrario, porque se detiene sobre objetos y seres considerados en su simultaneidad y porque enfoca a los procesos mismos como espectáculos parece suspender el curso del tiempo y contribuye a instalar el relato en el tiempo.

O relato de uma história implica a existência das categorias narrativas de espaço e de tempo. Quando se narra algo normalmente recorremos aos tempos do passado. Um aluno de Espanhol, segundo os programas em vigor para a disciplina, inicia o estudo dos tempos do passado (*pretérito perfecto* e *pretérito indefinido* do indicativo) no final do 7.º ano ou, no caso de iniciar o estudo desta língua no ensino secundário, no 10.º ano<sup>10</sup>. Após o estudo destes tempos vão sendo introduzidos os tempos do *pretérito imperfecto* do indicativo e, mais tarde, o *pretérito pluscuamperfecto*. Assim, de acordo com a aquisição que se vai fazendo destes tempos, muitas vezes o aluno é solicitado para os utilizar na produção de relatos de diferente extensão.

---

<sup>10</sup> Cf. os programas de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_espanhol\\_programa\\_3c\\_iniciacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf)  
<http://www.dge.mec.pt/lingua-estrangeira-i-ii-ou-iii-formacao-geral>

É usual recorrer-se a este tipo de atividades para levar o aluno a utilizar na escrita diversos conteúdos gramaticais previamente estudados como, por exemplo, tempos verbais e expressões temporais que lhes estão associadas ou de diferentes tipos de pronomes. Como refere Camacho (2007, p. 168):

En la mayoría de los cuentos, principalmente en los escritos para niños, se recurre al pretérito perfecto siempre, así como al pretérito imperfecto, para expresar las diferentes acciones que van sucediendo desde el momento de referencia en que se pone en marcha la historia. El imperfecto presenta la acción en proceso, cuya incidencia llega hasta la narración, mientras que el pretérito simple presenta las acciones concluidas en el pasado.

Os alunos tendem a seguir modelos que lhes são familiares, seja em LM, seja na LE. Isto também acontece quando se lhes pede que escrevam uma narrativa. Não se deve concluir, no entanto, que os alunos sabem usar adequadamente os tempos exercitados na escrita de uma narrativa, pois, tal como salienta Costa (2010, p. 90): “todo o texto que impõe um eixo temporal onde deverão ser ordenados acontecimentos, estados, processos, pode constituir um desafio em termos dos mecanismos linguísticos e discursivos que requer”.

Uma das dificuldades mais frequentes dos alunos decorre das falhas de concordância entre os tempos verbais necessários para manter uma sequência coesa numa narrativa. Esta é uma questão que pode ocorrer quer nos níveis de iniciação, quer nos de continuação. O aluno utiliza os tempos verbais do passado, usualmente *pretérito perfecto*, para narrar a sua história, de modo a que este tenha um fio condutor que está relacionado com a temporalidade das ações que se vão sucedendo. No entanto, este uso dos tempos verbais do passado nem sempre é feito de forma correta. Por exemplo, quando se passa de um plano de descrição para um de narração, o uso dos tempos é diferente e nem sempre os alunos estão conscientes dessa alteração. Ainda que o professor explique frequentemente a estrutura do texto, e sublinhe a necessidade de trabalhar a coerência e coesão internas, será que consegue clarificar concretamente em que radicam essas tão desejadas características para que os alunos as apliquem? Como salienta Costa (2010, p. 90), este aspeto da “organização textual requer um

trabalho especial do professor pelos conhecimentos linguísticos que envolve”.

### 3. A aprendizagem cooperativa e a escrita

A aprendizagem cooperativa - ou colaborativa, como também surge designada nalguns estudos, ainda que não signifiquem exatamente o mesmo - é um método de ensino que consiste em fomentar o trabalho de pequenos grupos de alunos, com características heterogéneas, tendo como finalidade atingir um determinado resultado <sup>11</sup> . As estratégias que desenvolvem em conjunto levam a que todos os elementos do grupo sejam responsáveis pelos resultados obtidos.

Ainda que tendo as suas raízes nas civilizações grega e romana, como indicam Santana (2007, p. 37) e Cassany (2009, p. 9), é nos Estados Unidos da América que este método de ensino obteve maior atenção, a partir do início do século XX, com autores como Parker, Thelen e Dewey. Com esta metodologia, os referidos autores pretendiam organizar o trabalho em sala de aula “à semelhança de sociedades democráticas, em que a vivência das interações através dos vários papéis assumidos na resolução de múltiplos problemas concretos e reais do quotidiano se traduzisse na aprendizagem dos valores da cooperação e da democracia” (Santana, 2007, p. 38). Deste modo, procurava-se contrariar o paradigma de educação vigente que assentava no trabalho individual, na memorização de conteúdos, na competitividade entre pares, premiando os melhores em detrimento dos que obtinham resultados mais fracos. A partir dos anos 50, esta conceção de trabalho na sala de aula ganha maior expressão nos Estados Unidos devido aos problemas sociais então existentes e tem continuado presente nas últimas décadas dada a consciência da necessidade de integrar alunos com origens sociais e culturais diferentes (afroamericanos, hispânicos, asiáticos e árabes), como salientam Cassany (2009, p. 10) e Urbano Lira (2004, p. 1). Nos anos 80 do século passado contribuíram com diversos estudos sobre esta metodologia de ensino autores como D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, S. Kagan e M. Kagan.

Esta metodologia de trabalho pode ser aplicada a diferentes grupos de alunos (do ensino básico ao secundário) em diversas disciplinas, e, em

---

<sup>11</sup> De acordo com o definido por Kagan, (1994, *apud* Urbano Lira, 2004, p. 1).

consequência, pode trazer vantagens quando aplicado também ao ensino das LE. De acordo com Joan Crandal (2000), “se ha demostrado que este método reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima” (*apud* Urbano Lira, 2004, p. 2).

### 3.1. Características dos grupos de aprendizagem cooperativa

De acordo com Johnson, Johnson & Holubec (1999, p. 5), na prática diária de trabalho de um professor com uma turma, podem existir três tipos de grupos de aprendizagem: grupos formais de aprendizagem cooperativa, grupos informais de aprendizagem cooperativa e grupos de base cooperativa. No que respeita aos primeiros grupos, estes podem atuar num período que varia entre uma hora a várias semanas. Como referem os autores, “los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completan la tarea de aprendizaje asignada” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 5). Já os segundos grupos podem contemplar um período de alguns minutos até uma hora. O professor pode utilizar a metodologia cooperativa informal para captar a atenção dos alunos para um determinado assunto, criando expectativas para as tarefas que lhes estão associadas. A atividade deste grupo pode consistir num diálogo ou debate de ideias de três a cinco minutos, por exemplo, sobre um tema que se vai estudar. Os últimos grupos, os de base cooperativa, aqueles que se pretendem implementar na sala de aula, funcionam a longo prazo, normalmente durante o ano letivo, e constituem-se como grupos de aprendizagem heterogénea (membros constantes) cujo principal objetivo é permitir que os seus intervenientes ofereçam aos outros o apoio e a motivação que cada um deles necessita para obter bons resultados na realização das tarefas propostas: “los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que les motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el



cumplimiento de sus obligaciones escolares [...] y a tener un buen desarrollo cognitivo y social” (*ibidem*, p. 6).

Um professor não deve assumir que trabalhar de modo cooperativo é juntar grupos de alunos que pertencem a uma mesma turma, deixando aos alunos a liberdade de escolher com quem preferem trabalhar, pois esse não é de facto a base do trabalho que conduz a uma aprendizagem cooperativa. É importante que o professor conheça bem os seus alunos para poder identificar os tipos de relações que muitas vezes os alunos estabelecem quando trabalham em grupo. De acordo com Johnson, Johnson & Holubec (*ibidem*, pp. 6-7), no que respeita à aprendizagem cooperativa, podem identificar-se três tipos de grupos:

- O grupo de pseudoaprendizagem: os alunos aceitam a indicação para trabalharem juntos no entanto, não têm interesse intrínseco por fazê-lo e acreditam que, no final, serão avaliados pelo seu desempenho individual. Ainda que aparentem estar a trabalhar em conjunto, estão a competir entre si. Deste modo, muitas vezes prejudicam o trabalho dos restantes elementos do grupo ao ocultar informação ou confundir propositadamente os outros. A soma do trabalho de todos tem menos valor do que o seu potencial individual, pelo que, de facto, seria melhor trabalharem individualmente.
- O grupo de aprendizagem tradicional: os alunos aceitam sem reservas o trabalho conjunto, no entanto, as tarefas que lhes são destinadas não estão estruturadas para serem realizadas efetivamente através de trabalho conjunto. Os alunos assumem que serão avaliados individualmente. Interagem de modo a levar a cabo a tarefa, trocando informações, mas não funcionam cooperativamente, pois não existe verdadeiramente um apoio e trabalho conjuntos. Alguns alunos do grupo esperam que os colegas façam o trabalho e consigam assim uma boa nota; outros alunos preferem que os colegas não interfiram e os deixem fazer as coisas à sua maneira. Mais uma vez, os alunos valem individualmente e não pelo grupo, pelo que seria mais acertado o trabalho individual.
- O grupo de aprendizagem cooperativo: os alunos aceitam de bom grado trabalhar em conjunto e têm consciência de que os seus

resultados dependem do esforço de todos os membros do grupo. Os autores indicam que este tipo de grupo possui cinco características que os torna efetivamente cooperativos. Os alunos esforçam-se e obtêm resultados que superam a capacidade individual de cada um; cada membro assume a sua responsabilidade e faz com que os outros se sintam responsáveis por realizar o melhor trabalho possível; todos os intervenientes trabalham lado a lado para um resultado conjunto, estimulam-se e apoiam-se uns aos outros; os membros do grupo aplicam as formas de relação interpessoal que lhes foram explicadas no início da tarefa e utilizam-nas para coordenarem o seu trabalho e alcançar os objetivos comuns que estabeleceram inicialmente; o grupo analisa a eficácia do seu trabalho, observa como desenvolveu as suas tarefas e tenta perceber como potenciar as suas interligações, para uma aprendizagem sustentada destinada a obter bons resultados. Deste modo, a participação de todos os elementos do grupo é, de facto, mais valiosa que a participação exclusivamente individual.

Para que exista este tipo de trabalho em aula, o professor deve ensinar aos seus alunos estratégias sociais para que estes possam, de facto, tirar partido do trabalho em grupo, nomeadamente: dialogar, ouvir e respeitar o outro, ceder nas suas intenções e negociar acordos, entre outros. Os alunos devem perceber que, ao trabalhar em conjunto, com colegas cujas características individuais são díspares das suas, ganham pelo próprio confronto das diferenças, sendo esse um aspeto enriquecedor no processo de aprendizagem que a escola lhes oferece e com o qual serão confrontados mais tarde, num contexto laboral. Por outro lado, é importante criar uma interdependência positiva entre os intervenientes do grupo (como referem Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 9), já que o êxito de um é o êxito de todos, sendo o inverso igualmente verdadeiro: o fracasso de um é o fracasso de todos. Todos os elementos do grupo devem estar comprometidos com os objetivos estabelecidos e disponíveis para ajudar e/ou pedir ajuda. Sem este princípio comportamental, dificilmente existirá uma aprendizagem efetivamente cooperativa.

### 3.2. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa nas LE

Alguns autores elencam um conjunto de vantagens ao trabalhar cooperativamente nas aulas de LE. Uma delas é reduzir a ansiedade que alguns alunos sentem ao ter se de expor utilizando uma língua que sentem não dominar. De acordo com Oxford & Ehrma (*apud* Urbano Lira, 2004, p. 4) esta metodologia “permite que los alumnos se relajen y trabajen en un entorno tranquilo y nada amenazador que favorece el uso del idioma”. Outra vantagem importante a ter em conta prende-se com o facto de fomentar a interação aumentando a autoconfiança, bem como a autoestima, uma vez que o aluno se sente apoiado pelos seus pares, trabalha diversas competências (a oralidade, a leitura, a escrita) e sente que tem a oportunidade para corrigir as suas falhas sem ser julgado por isso. Por fim, regista-se uma maior motivação no trabalho com a LE ao perceber a evolução que vai tendo na mesma (motivação intrínseca) e ao perceber que atinge melhores classificações (motivação extrínseca), como salientam Arnold & Brown (*apud* Urbano Lira, 2004, p. 5).

Como seria de prever, também existem algumas desconfianças e desconfortos face a esta metodologia de trabalho. De acordo com alguns estudos efetuados (Jacobs & Hall, 1994; Jacobs, 1996, *apud* Urbano, *ibidem*, p. 6), os alunos habituados ao método tradicional de ensino - no qual é o professor o responsável por planificar, dirigir a aula e avaliar - não reagem favoravelmente às estratégias de trabalho cooperativo. Uma das explicações apontadas é a de que os alunos interpretam esta autonomia que lhes é dada como uma desresponsabilização do professor perante o processo de aprendizagem. Como facilmente se percebe, esta desconfiança será tanto mais fácil de ultrapassar se o professor, previamente, esclarecer a natureza da aprendizagem cooperativa e o tipo de trabalho que lhe está subjacente, bem como as vantagens que dela advêm para os alunos.

### 3.3. A cooperação na escrita

Quando se pensa em aprendizagem cooperativa e, concomitantemente, nas tarefas que podem ser desenvolvidas para a tornar efetiva, a escrita não parece ser uma hipótese plausível. Como refere Urbano Lira (2004, p. 10), muitos professores e alunos consideram que a tarefa de expressão escrita é essencialmente individual e que deve realizar-se em silêncio e concentração. Outra reserva expressa pelos docentes deve-se à desconfiança que sentem pelo trabalho cooperativo, uma vez que consideram difícil perceber o papel desempenhado por cada aluno no trabalho produzido, considerando que os menos esforçados podem aproveitar-se do trabalho dos outros membros do grupo. Se tivermos sempre presente que a escola pretende preparar os alunos para a vida em sociedade, podemos observar que um professor que mantém o foco central no trabalho individual vai contra a premissa anteriormente referida, pois na sociedade atual pede-se que os indivíduos trabalhem em grupo e, muitas vezes, de forma cooperativa com vista a atingir melhores resultados. Que a escola não insista e aprofunde as competências sociais dos seus alunos, preparando-os para saber interagir e negociar com os outros “resulta chocante en nuestras comunidades humanas, basadas en organizaciones grupales y en el trabajo cooperativo – que se parecen mucho más con hormigas que a lobos” (Cassany, 2011, p. 130).

Aos alunos habituados a uma metodologia de ensino tradicional causa alguma estranheza que a escrita se possa fazer de modo cooperativo, já que, como refere Urbano Lira (2004, p. 10) “les resulta difícil creer al principio que se puede ‘escribir’ y ‘conversar con los compañeros’ al mismo tiempo, porque consideran que la escrita se opone a la oralidad”.

Independentemente de todas estas crenças e desconfianças, os estudos realizados sobre a abordagem cooperativa na escrita demonstram que os alunos acabam por perceber como articular a oralidade e a escrita, definem os diferentes papéis que lhes cabem no processo de gerar ideias, planificar, textualizar, rever e reescrever. De acordo com Camps (1994 *apud* Urbano Lira, 2004, p. 11), a escrita cooperativa congrega un conjunto de benefícios:

Permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente; favorece la capacidad de hablar sobre la lengua; y permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes.

A escrita cooperativa faz com que cada membro do grupo assuma a sua responsabilidade em obter um bom resultado final. A sua intervenção no trabalho pode passar por assumir, como salienta Camps, diferentes papéis: organizar num esquema as ideias dadas pelos colegas, esboçar um primeiro esquema, fazer um primeiro rascunho do texto, ler e corrigir o texto escrito pelo colega, apresentar a sua visão introduzindo novos elementos. Pretende-se que cada elemento participe ativa e empenhadamente no trabalho criando a anteriormente referida interdependência positiva de modo que cada elemento do grupo beneficie desta interação. Aqueles alunos que normalmente temem os exercícios de expressão escrita porque não dominam, por razões diversas, os seus mecanismos tornam-se mais confiantes e sentem-se mais aptos na mesma. Cassany (2011, p. 149) propõe um modelo para ensinar a escrever de modo cooperativo, salientando que:

Cuando dos aprendices coautores planifican un mismo texto, colaboran como iguales se ayudan entre sí y aprenden el uno del otro; asimismo, al leer y expresar su opinión sobre un texto, un aprendiz lector «enseña» (expone, explica, argumenta, justifica) al lector-aprendiz una visión diferente del texto.

No modelo proposto por este autor, o professor deve apresentar o tema, ajudar a estruturar os grupos e deixar claros os objetivos da atividade de escrita. Os grupos devem estabelecer o papel de cada um dos participantes. Não é suficiente dizer que trabalhem em conjunto e que escrevam conjuntamente o texto. De acordo com os princípios da aprendizagem cooperativa, os grupos não devem ser muito numerosos, atendendo ao tipo de texto que se pretende, o número de elementos deverá ser o suficiente para assegurar as etapas da escrita: planificar através de um esquema, elaborar um primeiro rascunho, ler esse primeiro texto e sugerir alterações, correções, textualizar novamente integrando as sugestões e assim sucessivamente até ao texto final. É de reforçar a ideia de que é fundamental que os elementos do grupo definam e negoceiem todos os

aspectos da escrita. É neste momento, aliás, que a oralidade desempenha um papel fulcral, antecipando o que se pretende na escrita.

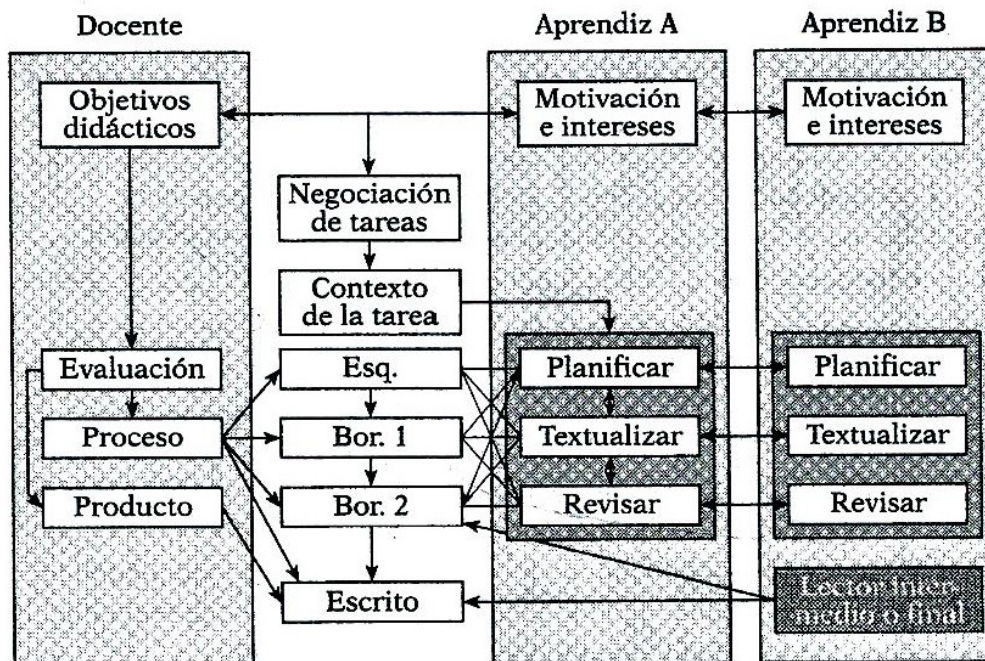


Fig.2 – Modelo “Ensinar a escrever”, de Cassany (2011).

A avaliação da escrita realizada cooperativamente deve ser, sobretudo, formativa. Todas as etapas do processo devem ser valorizadas, tornando os alunos conscientes da sua importância para o texto final: desde os esquemas e esboços iniciais, passando pelos diversos rascunhos e revisões até acabar na edição final do texto. Deste modo, o aluno toma consciência da importância de cada passo do processo de composição e daquilo que deve fazer para melhorar em cada uma das etapas e, conseqüentemente, no domínio da escrita.

## 4. A literatura no ensino/aprendizagem de E/LE

### 4.1. A literatura e os métodos de ensino

Quando atentamos nos modelos e materiais utilizados no ensino e aprendizagem de LE, desde o século passado até ao presente, percebemos que a literatura não tem tido um papel consensual nesse processo. No caso do E/LE, esta situação não é diferente. Ainda que o nosso trabalho não trate especificamente das metodologias de ensino, sentimos que é importante apresentar algumas questões relativas ao papel da literatura nas aulas de LE.

Ao longo do século XX, o ensino das LE fez usos diversos dos textos literários, de acordo com as metodologias de ensino vigentes. Até meados dos anos 50 do século XX, predominava o Método Gramatical, segundo o qual os alunos decoravam regras gramaticais da LE que aprendiam e traduziam textos literários nessa mesma língua, normalmente provenientes de obras consideradas basilares em termos culturais, que, como refere Mendoza Fillola (2004, p. 2), “sirvieron de material y de modelo [...] para el estudio, en abstracto, de un modelo de lengua”. Alguns dos aspetos mais criticados neste modelo referem, por um lado, a pouca motivação que provocava nos alunos e, por outro, o uso pouco funcional da língua aprendida dessa forma.

Durante os anos 60, o paradigma de ensino altera-se, passando a uma abordagem estrutural da língua, na qual se valorizam as estruturas linguísticas e o vocabulário, eliminando o recurso a textos literários e dando ênfase aos documentos orais.

Nos anos 70, assiste-se a uma nova mudança com a abordagem nociofuncional da aprendizagem das LE, mais diretamente relacionadas com as diferentes funções da língua - sobretudo as orais e de maior frequência nas interações do dia-a-dia - e deixando de lado os textos de cariz literário, os quais se consideravam “como una creación artificial” (Mascato Rey, 2008, p. 130) e que não se enquadravam nas premissas de uso social da língua.

Os anos 80 trazem uma alteração substancial na abordagem do ensino e aprendizagem das LE com a aparição daquilo que se deu em designar como abordagem comunicativa; no entanto, numa primeira fase deste modelo, os textos literários não obtêm aprovação, “al asumir que se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria” (Albaladejo, 2007, *apud* Mascato Rey, 2008, p. 130), ou seja, estes textos não costumam apresentar aspetos eminentemente práticos da língua, como perguntar as horas, onde se encontra o banco mais próximo, como fazer um pedido num restaurante, na receção de um hotel ou numa consulta médica.

Será necessário esperar pelos anos 90 para que, com as contribuições de diversas disciplinas como a Psicolinguística e a Sociolinguística, entre outras, se volte a olhar para a literatura como mais uma ferramenta ao dispor do professor, também ela útil na aprendizagem da LE. Nesta fase, diversos autores defendem o uso de textos literários, pois através deles o aluno contacta com documentos autênticos da língua que devem ser seleccionados atendendo ao nível em que este se encontra. Collie & Slater são exemplo dessa posição e assim o declaram na sua obra *Literature in the classroom* (1987, *apud* Mascato Rey, 2008, p. 130):

In reading literary texts students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on. And, although it may not be confined within a specific social network in the same way that a bus ticket or an advertisement might be, literature can non the less incorporate a great deal of cultural information.

O aluno, ao ser confrontado com um texto que está destinado a falantes nativos, adquire uma progressiva consciência linguística e cultural que, do ponto de vista destes e de outros autores, nomeadamente Mendoza Fillola (2004) e Martínez Sallés (2004), pode ser muito motivador.

Apesar desta abertura à integração da literatura no âmbito do trabalho com LE, nem sempre se verifica a sua utilização. No caso específico do E/LE, se se analisarem os manuais, verifica-se que a presença destes textos é muitas vezes inexistente, ou surgem no final das unidades, enquadrados como apoio dos conteúdos (socio)culturais. Na maior parte dos casos, os textos escolhidos são os poéticos e não incorporam tarefas exploratórias,



funcionando como uma espécie de encerramento da unidade. Continuamos a assistir a alguns preconceitos no que concerne ao uso destes textos. Por um lado, o grau de complexidade que podem apresentar; por outro, o facto de se pensar que o trabalho a fazer prende-se com a análise do texto e não com o desenvolvimento da produção escrita. Ora, aquilo que já foi demonstrado por diversos autores, entre os quais destacamos Duff & Maley (1990) e Naranjo Pita (1999), é que é perfeitamente possível utilizar a literatura não como objeto em si mesma, como acontecia no Método Gramatical, mas como meio para atingir um fim, como um recurso rico na aprendizagem das LE. Como refere Albaladejo García (2007, p. 4):

Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo.

## 4.2. O uso da literatura na aprendizagem das LE

Ainda que se aceite, como anteriormente referimos, que os textos literários possam integrar o conjunto de instrumentos que o professor de LE tem ao seu dispor para organizar o seu trabalho docente, o que se verifica é que subsiste algum receio em adotar tais textos. Julgamos que esta situação pode ser ultrapassada se forem analisadas as vantagens do seu uso.

O mesmo texto literário consegue interagir com diversos leitores fazendo apelo às diferentes experiências de cada um, pelo que, na aprendizagem de uma LE, este é um fator a ter em consideração. Independentemente da língua usada, há um conjunto de temas visados nos textos literários - e considerados universais - com os quais o leitor pode identificar-se, tais como o amor, a liberdade ou o sofrimento, para referir apenas alguns.

O texto literário apresenta-se como fruto do trabalho de um indivíduo que pertence a uma determinada sociedade e um determinado momento histórico, (de forma mais ou menos intencional) para esse texto um conjunto

de valores, ideias e uma realidade cultural com os quais o aluno, enquanto leitor, contacta. Através desse contacto, o aluno pode estabelecer comparações entre aspetos da sua própria cultura com a cultura da língua-alvo, concebendo, assim, diferentes maneiras de ser, de estar e agir no dia-a-dia. Com isto, desenvolve a sua consciência – e competência – intercultural, como preconizado pelo QECR (Conselho Europeu, p. 150). Temos presente que esta consciência intercultural também pode ser desenvolvida através de outros meios (filmes, publicidade, jogos) que são muito atrativos no contexto de sala de aula. No entanto, julgamos que, dado o carácter tão diverso dos textos literários, desde os clássicos aos contemporâneos, é importante que o professor tenha presente que pode recorrer aos mesmos para a promoção e aprofundamento dessa desejada competência intercultural.

Outro aspeto importante a ter em conta é a riqueza linguística que encontramos nos textos literários. Como refere Albaladejo García (2007, p. 8)

Esta riqueza lingüística se traduce en primer lugar en un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, que si bien puede considerarse poco apropiado para el uso diario, constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje.

Cabe ao professor escolher os textos que considera mais adequados ao nível dos alunos com quem trabalha, de modo a que estes vão aprofundando a sua competência na LE, ampliando o seu vocabulário, contactando com estruturas linguísticas cada vez mais elaboradas e, assim, se sintam, progressivamente, mais autónomos e competentes. Esta questão assume especial relevância no que concerne ao desenvolvimento da escrita, pois o aluno tende a modelar, desenvolver e aprofundar esta sua competência aplicando os modelos que observou nas suas leituras. É expectável que o processo de leitura tenha como consequência o potenciar da expressão e compreensão orais, já que, como resultado da leitura, os alunos apresentam as suas ideias, tecem comentários, trocam impressões e expressam dúvidas, quer com os colegas, quer com o professor.

Finalmente, a literatura pode despoletar um compromisso pessoal entre o aluno / leitor e o livro, como refere Albaladejo García (2007, p. 8),

fazendo com que este leia o texto literário pelo prazer que retira disso. Ao sentir-se envolvido pela história narrada, pelas vivências e conflitos dos personagens, procurando saber como será o desfecho da narrativa, o aluno deixa de ter como preocupação central as questões formais das estruturas linguísticas. Este compromisso de leitura é vantajoso, pois como refere a mesma autora:

El beneficio que aporta este cambio de enfoque para la adquisición de la nueva lengua es de gran importancia, puesto que el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente.

#### 4.3. A escolha dos textos literários para a aula

Como já referimos anteriormente, cabe ao professor escolher os textos mais adequados para os seus alunos, adotando, no entanto, alguns critérios norteadores para essa seleção.

O primeiro critério que deve ter-se em conta é a acessibilidade do texto, ou seja o grau de dificuldade linguística não deve estar muito acima da capacidade leitora do aluno no momento inicial de contacto com o mesmo. As estruturas sintáticas e a variedade do léxico não devem dificultar a compreensão e desfrute do texto, devendo, como defende Krashen (*apud* Albaladejo García, 2007, p. 9), transmitir ao aluno uma entrada de informação compreensível (*comprehensible input*) que, estando ligeiramente acima do seu nível de conhecimentos, o faça progredir:

Según Krashen, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después.

No caso de o professor conhecer e trabalhar com o grupo de alunos, ser-lhe-á mais fácil a identificação do nível em que estes se encontram. Quando este conhecimento prévio não se verificar, o professor pode sempre aplicar um conjunto de atividades para determinar esse nível, como, por exemplo, usar um fragmento do texto que se pretende trabalhar e retirar algumas expressões, pedindo aos alunos para o completarem com aquelas

que lhes pareçam mais adequadas. Da análise dos resultados conseguirá estabelecer o patamar em que o grupo se encontra e, em consequência, escolher os textos que podem ajudar a desenvolver mais eficazmente as capacidades linguísticas desejadas.

Os textos escolhidos devem ir ao encontro dos interesses dos alunos, motivando-os para a sua leitura, sobretudo tendo em atenção o esforço que tal exige numa LE. O professor pode aplicar questionários para conhecer os gostos e preferências dos alunos e, desse modo, identificar e selecionar um texto que possua esse conjunto de características que motivem a leitura e originem o compromisso pessoal a que aludimos anteriormente. Outra forma de escolher o livro a ler e trabalhar pode passar por fornecer aos alunos sinopses de um conjunto de textos previamente selecionados pelo professor e identificar aquele que suscita maior interesse.

A acrescer às anteriores recomendações, a abordagem do texto deve contemplar um alargado conjunto de atividades que permitam aos alunos trabalhar as competências recetivas e produtivas que potenciem a participação ativa dos alunos. Essas atividades podem passar por leituras dramatizadas, escrita criativa (individual, a pares, em grupo) ou debates em torno dos temas veiculados pela obra, entre outras que se considerem propícias para estreitar a ligação do aluno ao texto e ao uso efetivo da língua em atividades comunicativas e significativas.

#### 4.4. A literatura nos programas curriculares da disciplina de Espanhol

No que respeita à leitura de textos literários na disciplina de Espanhol, dos programas atualmente em vigor — 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário —, apenas neste último e no nível de continuação se promove o trabalho de obras literárias, como mais uma forma de abordar diferentes aspetos socioculturais associados à língua espanhola. Na apresentação do programa do ciclo de continuação, na secção “Finalidades”, estabelece-se que os alunos devem “apreciar textos literários atuais adequados ao seu nível e interesse” (Fernandez, 2002, p. 6).

O programa propõe um conjunto de obras que vão da prosa à poesia, passando pelo teatro, com autores predominantemente do século XX, nomeadamente Carmen Martín Gaité (*Caperucita en Manhattan, Desde la Ventana*), Juan Marsé (*El embrujo de Shangay, El amante bilingüe*), Torrente Ballester (*La novela de Pepe Ansúrez, Filomeno a mi pesar*), Maruja Torres (*Mientras vivimos*), Isabel Allende (*Eva Luna*), García Márquez (*Crónica de una muerte anunciada*), Miguel Delibes (*El camino*), Ignacio Aldecoa (*Cuentos*); Bernardo Atxaga (*Memorias de una vaca, Dos hermanos*), Gustavo Adolfo Bécquer (*Rimas*), Pablo Neruda (*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*), Miguel Hernández (*Antología poética*); Federico García Lorca (*Romancero gitano*), Rafael Alberti (*Marinero en tierra*), Miguel Mihura (*Tres sombreros de copa*) e Alejandro Casona (*El retrato jovial*). Estas obras são selecionadas para o ciclo de continuação do ensino secundário e destinam-se ao trabalho com as mesmas 13,5 horas ou 9 horas, conforme a disciplina integre a componente específica ou seja de formação geral, respetivamente.

Após a leitura da obra selecionada (entre alunos e professores ou sugerido pelo manual escolar adotado) o trabalho a realizar varia entre apresentação oral, gráfica/visual ou escrita, tendo como eixos norteadores a apresentação da intriga, a análise dos personagens, a compreensão da intenção do autor e a expressão da opinião geral sobre o texto lido.

É de recordar que os programas curriculares são importantes documentos de trabalho que ajudam a estabelecer e a criar linhas de trabalho, mas o professor, perante as características dos seus alunos, pode, partindo das propostas do programa, criar as ferramentas de trabalho que julgue mais apropriadas para motivar os alunos e levá-los a desenvolver as competências que pretende.



## **PARTE II – APLICAÇÃO DIDÁTICA**





## 1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Luís de Freitas Branco (doravante ESLFB)<sup>12</sup> é a sede do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (doravante AEPA), resultado da união desta escola secundária ao anterior agrupamento, com o mesmo nome, em junho de 2012. O atual agrupamento é composto por 5 escolas – três de 1.º ciclo, a Escola Básica Integrada Dr. Joaquim de Barros (doravante EBIJB) e a referida escola secundária. O agrupamento localiza-se na freguesia de Paço de Arcos, mas dada alguma da tipologia da sua oferta formativa (nomeadamente os cursos de dupla certificação, de educação e formação de adultos) pode dizer-se que estão na sua área de influência as restantes freguesias do concelho de Oeiras, assim como outros concelhos limítrofes. De acordo com os dados do Projeto Educativo do Agrupamento, este possui atualmente 2359 alunos distribuídos por 101 turmas (no regime diurno, 98 turmas do ensino de 1.º ciclo ao ensino secundário e, no regime noturno, 3 turmas de ensino dirigido a adultos).

No que respeita às instalações, a ESLFB está presentemente num processo de alteração decorrente da sua integração no Programa de Modernização do Parque Escolar, no sentido de melhorar e modernizar esta escola cujo início de funcionamento remonta ao ano letivo de 1980/1981. Assim, a escola contava inicialmente com oito blocos e um pavilhão desportivo. Face à suspensão do programa de intervenção que estava a ser levado a cabo, um conjunto de blocos está desativado, decorrendo as atividades letivas num complexo de módulos temporários. Em pleno funcionamento está o novo pavilhão central que aloja os serviços administrativos, de gestão, a Biblioteca Escolar e o bar. A suspensão da reestruturação da ESLFB teve implicações “não apenas ao nível da utilização dos edifícios e espaços comuns, mas também nas redes de comunicação, no não reequipamento informático e perturbação das redes informáticas instaladas”<sup>13</sup>. Prevê-se a conclusão destas remodelações até ao final do ano letivo 2014/2015.

---

<sup>12</sup> Luís de Freitas Branco (Lisboa, 1890) é patrono deste estabelecimento escolar desde 1995. Figura de relevo na música portuguesa entre outros aspetos pelo seu desempenho como compositor, ficou ligado a Paço de Arcos por aí ter vivido um período da sua vida.

<sup>13</sup> Projeto Educativo do Agrupamento 2013-2016.

A Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos (doravante BE/CRE) está no novo edifício, no entanto, dadas as alterações que se mantêm em curso, ainda não está completamente reorganizada. No que diz respeito à disciplina de Espanhol, dispõe de dicionários e manuais escolares, não existem quaisquer livros em língua espanhola ou materiais audiovisuais.

Quanto a recursos humanos, a ESLFB possui em média 180 professores de diferentes áreas de especialização, com especial incidência nas áreas de formação técnica. A maioria destes docentes possui vínculo com a escola ou agrupamento e enquadra-se na faixa etária superior aos 40 anos, o que de acordo com o Projeto Educativo da Escola de 2011-2013 “lhe dá grande estabilidade e experiência letiva e a sua grande quantidade e variedade de formação permitem assegurar a grande variedade de oferta formativa da escola”.

O ensino de Espanhol iniciou-se no ano letivo de 2007/2008; atualmente, o grupo disciplinar conta com 6 professores, 4 efetivos e 2 contratados. Na EBIJB existem 5 turmas do 7.º ao 9.º anos, num total de 99 alunos. Na ESLFB existem 9 turmas de 3.º ciclo com um total de 216 alunos; ao nível do ensino secundário, as turmas de Espanhol são compostas por alunos provenientes de diversas turmas. No 10.º ano existem duas turmas: uma de nível de iniciação (A1 / A2.1) com 30 alunos, e uma de continuação com 20 alunos; no 11.º ano existem três turmas, duas de iniciação (A2.1 / A2.2) com um total de 49 alunos e uma de continuação com 15 alunos (B1.2 / B2.1).

O professor cooperante com quem colaborámos possui Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Francês e Espanhol, tendo realizado o Ramo de Formação Educacional nestas disciplinas em 2006 pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Desde então tem lecionado a disciplina de Espanhol e possui vínculo ao Ministério de Educação há alguns anos, tornando-se quadro efetivado no AEPA através do processo de mobilidade no ano letivo 2013/2014. Tem a seu cargo 5 grupos – 2 turmas de 10.º ano de ensino regular (uma de iniciação e uma de continuação), 2 turmas de 10.º ano de ensino profissional (*Comunicar em Espanhol*) e 1 turma de 11.º ano de ensino regular (de continuação).

No ano letivo 2013/2014, foram adotados os manuais *¡Ahora Español!* 1, da Areal Editores, para o 7.º ano; *Español en marcha 2* (A2), da editorial SGEL, para o 8.º ano; *Eco 2* (B1+nível 3), da editorial Edelsa, para o 9.º ano; *Endirecto.com 1*, da Areal Editores, para o 10.º de iniciação; *Endirecto.com 4*, da Areal Editores, para o 10.º de continuação; *Español en marcha 3* (B1), da editorial SGEL para o 11.º de iniciação; *Sueña 3*, da Anaya Editores, para o 11.º de continuação. Quanto aos cursos profissionais, os manuais utilizados são: *Espanhol 1 – módulos 1/2*, para o 10.º ano, *Espanhol 2 – módulos 3/4*, para o 11.º ano, ambos da Areal Editores.

No que respeita ao Plano Anual de Atividades (PAA), o Departamento de Línguas, no qual se integra o Grupo de Espanhol, apresenta diversas atividades, entre as quais: atividades colaborativas com a BE/CRE no âmbito da promoção da leitura, uma exposição de “abanicos” no âmbito da quadra natalícia nos espaços comuns da ESLFB e EBIJB, uma ida ao teatro para assistir à peça D. Quixote e uma viagem a Santiago de Compostela.

Paralelamente a estas atividades, foi acordado entre o professor cooperante e as alunas de Mestrado em Ensino a organização de uma visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Antiga para ver a primeira exposição do Museu do Prado em Portugal «A Paisagem Nórdica do Museu do Prado» pelos pintores Rubens, Brueghel e Lorrain. Esta atividade decorreu no dia 26 de fevereiro, no período da manhã; no período da tarde, os alunos visitaram a casa da América Latina. Ambas as visitas tiveram como objetivo promover o contacto dos alunos com diversos aspetos da cultura hispânica, em especial a Casa da América Latina, um espaço que promove um diversificado conjunto de ações culturais (pintura, música, debates, entre outros) e que visa um maior contacto entre Portugal e os países hispânicos que colaboram com esta entidade. Nesta visita de estudo participaram 52 alunos dos 10.º e 11.º anos, tendo sido acompanhados pelo professor cooperante e três alunas do Mestrado em Ensino, a professora coordenadora do grupo de Espanhol, uma professora de Português e uma professora de História.

## 2. Caracterização dos alunos

Com o objetivo de desenvolver uma unidade didática e aplicá-la posteriormente, foram estabelecidos diversos contactos com o professor cooperante (o primeiro dos quais a 30 de setembro de 2013) para conhecer a escola e recolher os primeiros dados sobre a mesma. Após acordarmos com o professor cooperante qual o grupo de alunos em que iríamos intervir didaticamente, foi aplicado, no dia 5 de novembro de 2013, o questionário diagnóstico.

Os alunos com quem trabalhamos são provenientes de 5 turmas de 11.º ano; estudam espanhol pelo quinto ano consecutivo, o que de acordo com o Programa de Espanhol, Nível de Continuação de 11.º ano corresponde aos níveis B1.2 e B2.1 (segundo o QECR); têm Espanhol duas vezes por semana: duas aulas de 90 minutos.

O questionário aplicado<sup>14</sup> foi resultado da adaptação de perguntas presentes em documentos como o *Portfolio Europeu de Línguas*<sup>15</sup> e no artigo “Análisis para la programación de fines específicos” de García-Romeu, J. (n.d) com o objetivo de traçar o perfil linguístico dos alunos e tê-lo em conta na planificação da unidade didática.

Este documento foi estruturado em três partes: a primeira, composta por três itens, pretendia recolher informação geral sobre os alunos; a segunda parte (perguntas 4 a 6), pretendia conhecer a motivação dos alunos para o estudo do espanhol, as áreas em que sentia mais facilidade, bem como as de maior dificuldade e os usos e aplicações que os alunos fazem desta língua; finalmente, na terceira parte do questionário (perguntas 7 a 8.4) focavam-se os estilos de aprendizagem e as preferências sobre a tipologia de atividades.

Destacaremos aqui a informação mais relevante sobre algumas das partes do inquérito<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>15</sup> *Portfolio Europeu de Línguas – Ensino Secundário +16 anos / adultos*. Ministério da Educação.

<sup>16</sup> <sup>16</sup> Cf. os resultados completos do questionário no Anexo 2.

Inicialmente o grupo era constituído por quinze alunos – nove rapazes e sete raparigas – todos eles de nacionalidade portuguesa. No entanto, sofreu alterações, pois, quando iniciámos a intervenção didática, três alunos tinham interrompido os estudos; deste modo, o grupo com quem trabalhamos foi de doze alunos (seis rapazes e seis raparigas). Um dos alunos apresentava um programa curricular específico integrando a educação especial, pelo que só esteve presente nas aulas às sextas-feiras. Outra das particularidades deste grupo prendeu-se com questões de assiduidade – numa primeira fase, verificaram-se diversas faltas que obstaculizaram a recolha de informação através do inquérito<sup>17</sup> e, numa segunda fase, causaram alguma perturbação ao trabalho desenvolvido durante a intervenção didática.

Relativamente à faixa etária, o grupo de alunos encontra-se entre os quinze e os dezanove anos, sendo a idade média de 16,8 anos e todos eles realizaram a sua escolarização em Portugal.

Em primeiro lugar, registámos que a maioria dos alunos revela sentir facilidade em quase todas as competências (“falar”, “escutar”, “ler” e “escrever”). Quanto à importância que lhes atribuem, oito alunos indicam como muito importante a expressão oral (“falar”), contra três alunos que consideram muito importante “ler” e “escrever”. A expressão oral é, aliás, a atividade preferida dos alunos em aula – todos a indicam como primeira preferência; já leitura e a escrita surgem, as duas, em terceiro lugar nesse *ranking* (7 alunos); a gramática é a que suscita menos adesão (3 alunos).

No que concerne aos usos e aplicações do espanhol fora da escola, a maioria refere que fala “às vezes” com amigos e que utiliza a língua “frequentemente” quando vai a países hispânicos. Quanto à leitura, revelam poucos hábitos fora de aula - “às vezes” leem textos na internet. O mesmo se passa com a escrita, uma vez que referem escrever “às vezes” mensagens em *chats* na internet.

Relativamente às áreas que gostariam de melhorar, a maioria dos alunos indica a expressão escrita (9 alunos), seguindo-se a compreensão

---

<sup>17</sup> Um dos alunos nunca chegou a entregar o documento apesar das solicitações do professor cooperante e da professora estagiária.

leitora (7 alunos). A área que menos preocupa estes alunos é a compreensão oral.

Quando questionados sobre a forma como gostam de trabalhar na aula, 5 alunos indicam o trabalho "a pares"; 3 alunos referem em "pequenos grupos"; 1 aluno indica "sozinho" e outro "com a turma e o professor". Sobre a utilidade de fazer trabalhos de casa, a maioria dos alunos, ou seja 9, considera que estes são importantes; apenas 2 alunos respondem negativamente.

Na última parte do inquérito, relativa ao conhecimento de escritores de língua espanhola, perante uma lista de autores hispânicos, a maioria dos alunos indica saber quem é Miguel Cervantes, mas mostra desconhecimento de outros mais atuais (Gabriel García Márquez, Laura Esquivel, por exemplo).

Relativamente ao trabalho em aula com textos literários, a maioria dos alunos indica que conhecer alguns textos literários ajuda a conhecer melhor a cultura associada a uma língua e que trabalhar com diferentes tipos de textos literários permite uma abordagem lúdica da aprendizagem dessa mesma língua. Quando questionados quanto ao tipo de texto literário que preferem explorar em aula, a maioria indica o conto, seguido do teatro. Já no que toca aos géneros considerados mais interessantes, os textos de cariz humorístico/cómico ocupam a primeira posição, seguidos pelo fantástico/maravilhoso. Os temas menos interessantes para estes alunos são o histórico e o autobiográfico.

### 3. Unidade didática – metodologia de ensino/aprendizagem

A escolha do tema da unidade didática a desenvolver demorou algum tempo e sofreu algumas modificações à medida que se ia projetando. Ainda que já tivéssemos uma ideia daquilo que gostaríamos de trabalhar, levámos em consideração as respostas dadas no inquérito pelos alunos da turma com que iríamos trabalhar.

Na fase prévia à planificação, de modo a apoiar a estruturação da intervenção pedagógica, fez-se o cruzamento entre as orientações do Programa de Espanhol de 11.º ano - nível continuação, o QECR, e as sugestões recebidas por parte do professor cooperante. Na fase de aplicação e recolha do questionário, tivemos acesso a textos que os alunos haviam escrito para uma das atividades da aula do professor cooperante (um relato sobre o filme preferido dos alunos). Conseguimos identificar algumas debilidades na escrita dos alunos, confirmando a dificuldade que estes tinham indicado nos questionários. Sendo a leitura e a escrita duas competências comunicativas interligadas e determinantes para a obtenção de um bom nível comunicativo, decidimo-nos a trabalhar estas competências, em especial a escrita, partindo da leitura de *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité (1990). O objetivo desta primeira atividade de leitura, mais do que partir para uma análise literária da obra ou cumprir com uma das indicações do programa da disciplina, foi usar o texto como exemplo de transformação ou revisitação do conto tradicional. Foi proposto aos alunos trabalhar diversos aspetos da construção do relato para, mais tarde, munidos dessas ferramentas, as usarem na construção de um novo texto, aquele em que eles próprios deveriam recriar uma história tradicional. A intenção de trabalhar os processos de escrita prende-se com o facto de se reconhecer nesta competência uma das vertentes mais usadas e testadas no contexto da escola, seja qual for a disciplina, mas, como já anteriormente tivemos oportunidade de expor, nem por isso a maioria dos alunos se sente seguro neste processo. A escrita é um reflexo muitas vezes subjetivo, já que como refere Costa (2010, p. 11):

Para escrever, é preciso ter que dizer, ter perspectivas pessoais sobre o mundo e ter consciência de si próprio como tendo capacidade de gerar ideias a partir de si e da sua experiência pessoal. Em consequência, a escrita será entendida como prática social, que, por um lado, permite ao sujeito criar uma auto-representação em termos do papel que lhe é atribuído na sociedade, e por outro lado, lhe permite entendê-la como instrumento crucial de acesso direto ao conhecimento produzido pela sociedade a que pertence.<sup>18</sup>

Guiados por esta primeira premissa na estruturação da planificação da unidade didática, no momento de projetar as atividades da sequência didática, confrontámo-nos com aquilo que é referido por Estaire (2007, p. 2):

Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación.

Deste modo, procurámos desenvolver um conjunto de atividades que, mantendo um fio condutor entre si, convergissem para uma tarefa final — a escrita de um conto, atualizando-o — na qual os alunos utilizassem, por um lado, os conteúdos linguísticos previamente trabalhados e, por outro, as ferramentas de planificação da escrita que também maneжaram ao longo da unidade.

---

<sup>18</sup> Ideia esta que vem confirmar o exposto no QECR (Conselho Europeu, 2001, p. 29): “Atores sociais que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico”.



#### 4. Unidade didática planificada

**Título:** *Quien lee un cuento escribe otro*

**Nível:** 11.º ano / B1

**Destinatários:** Alunos portugueses no quinto ano de aprendizagem de espanhol

**Tema:** A escrita cooperativa de um conto tradicional

**Duração:** 450 minutos – 5 aulas de 90 minutos

**Tarefa Final:** Escrever, de forma cooperativa, uma versão de um conto tradicional, de extensão média, tomando como exemplo *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité (1990)

**Descrição da unidade** – Nesta unidade didática pretende-se que os alunos, partindo da leitura de uma novela da citada autora espanhola, contactem com alguns dos aspetos intervenientes na escrita de um texto: identificação da tipologia das diferentes sequências textuais narrativas, descritivas, dialogadas) presentes no texto; reconhecimento e uso dos tempos verbais mais diretamente com cada uma delas, assim como da função e valores dos discursos direto e indireto no relato; e, por último, mas não menos importante, a importância da coerência e da coesão na expressão escrita, presentes em várias unidades lexicais e gramaticais. Nesta unidade didática pretende-se que os alunos, partindo da leitura de um romance da citada autora espanhola, contactem com alguns dos aspetos intervenientes na escrita de um texto: identificação da tipologia das diferentes sequências textuais (narrativas, descritivas, dialogadas) presentes no texto; reconhecimento e uso dos tempos verbais mais diretamente relacionados com cada uma delas, assim como da função e valores dos discursos direto e indireto no relato; e, por último, mas não menos importante, o papel desempenhado por algumas unidades lexicais e gramaticais na coesão do texto.

Ao longo da unidade serão desenvolvidas atividades que pretendem dotar os alunos das ‘ferramentas’ para trabalhar a expressão escrita de modo mais seguro e consciente. O tipo de agrupamento será,

principalmente, a pares e em pequenos grupos de quatro alunos, procurando criar um espírito de cooperação no desenvolvimento das tarefas e na progressão das mesmas. Espera-se que, uma vez concluídas estas tarefas preparatórias, os alunos se sintam mais capacitados para escrever de modo organizado e com uma intenção mais concreta: produzir um relato a partir de um tema, uns personagens, umas situações e um desenvolvimento da ação conhecidos, mas adaptando-os a um novo tempo ou a novos contextos.

Tendo a escrita cooperativa como objetivo promover o trabalho conjunto entre os alunos, procurar-se-á que os alunos percebam a importância e as vantagens deste tipo de escrita, que permite o intercâmbio de ideias e a entreaajuda para a consecução de um produto final mais rico e completo.

Finalmente, no final de cada aula, os alunos deverão refletir e escrever sobre as atividades e questões suscitadas na aula.

#### **Objetivos gerais:**

- Fomentar e desenvolver as quatro competências através da leitura de uma novela de um autor espanhol;
- Distinguir diferentes tipos de sequências textuais;
- Relacionar os tempos verbais com as diferentes sequências: *pretérito indefinido* > narração; *pretérito imperfecto* > descrição; *presente/pretérito perfecto* > diálogo;
- Trabalhar o discurso direto e indireto a partir do texto estudado;
- Usar adequadamente conectores discursivos e marcadores temporais para contar uma história;
- Planificar, rever e editar textos utilizando técnicas de escrita cooperativa;
- Identificar as ideias principais de um relato e usá-las para fazer um resumo (oral / escrito);
- Escrever um texto narrativo de extensão média;
- Avaliar a produção escrita própria e a de outros colegas.

**Conteúdos:****Funcionais:**

Não existem novos conteúdos a abordar, mas serão revistos os relacionados com a construção de um relato e a descrição de personagens, lugares e situações.

**Linguísticos:**

Tempos de passado dos verbos regulares e dos irregulares de maior frequência.

**Discursivos / Textuais:**

Discurso direto e discurso indireto;

Conectores discursivos e marcadores temporais.

**Lexicais:**

Léxico relativo à narrativa: *personajes, acción, tiempo, espacio, diálogo*, etc.

Léxico relativo ao processo de escrita: *planificación, revisión, edición, corrección, párrafo, línea*, etc.

**Socioculturais:**

- Vida e obra de Carmen Martín Gaité.

**Grupos de trabalho** – indicado de acordo com as atividades.

**Recursos** – indicados de acordo com as atividades.

**Tarefa Final:** Escrever cooperativamente um texto seguindo como exemplo os contos tradicionais.

#### 4.1. Desenvolvimento da sequência didática

##### **Aula de apresentação e preparação da unidade (45 minutos) / 13 de dezembro de 2013<sup>19</sup>**

**Atividade:** preparação da leitura da narrativa.

**Tempo:** 45 minutos.

**Competências:** interação oral (expressão e compreensão).

**Tipo de grupo:** grande grupo.

**Materiais:** quadro; ficha de leitura sobre o livro (ficha n.º 1).

A professora pergunta aos alunos se conhecem contos tradicionais, que contos conhecem e que mensagens julgam ser veiculadas por estes. É de esperar que indiquem “O Capuchinho Vermelho”, entre outros. Perguntar-se-á se recordam de que trata a história, quais as personagens, se conhecem as diferentes versões. De seguida, mostra-se a capa do livro de Carmen Martín Gaité e perguntamos aos alunos que relação pode ter este “capuchinho” com o personagem do conto tradicional. Registam-se as respostas dos alunos no quadro.

Depois de uma chuva de ideias, a professora faz uma breve apresentação do livro *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité (1990), que irão ler durante a pausa letiva do Natal. Após isto, entrega aos alunos as fichas de leitura (ficha n.º 1 v. Anexo 3) sobre o livro e presta as informações necessárias para que façam um primeiro trabalho sobre a narrativa. Informa que esta ficha deverá ser-lhe entregue no primeiro dia do início da intervenção didática, constituindo o seu primeiro elemento de avaliação.

##### **Aula 1 (90 minutos) / 11 de março de 2014**

**Atividade:** introdução à unidade.

**Tempo:** 10 minutos.

**Competências:** interação oral (expressão e compreensão).

---

<sup>19</sup> O desfasamento temporal entre esta primeira aula e o início da unidade didática ficou a dever-se ao facto de os alunos necessitarem de tempo para lerem a novela.

**Tipo de grupo:** grande grupo.

**Materiais:** quadro.

A professora apresenta aos alunos (registrando no quadro) os elementos que servirão de avaliação ao longo da unidade: as atividades a desenvolver, os elementos de avaliação (atividades e tarefa final).

### **Atividade 1**

**Tempo:** 30 minutos.

**Competências:** compreensão e expressão escrita.

**Tipo de grupo:** a pares.

**Materiais:** ficha n.º 2 “Secuencias textuales”; PowerPoint.

Como introdução aos trabalhos, a professora pede aos alunos que apresentem as suas observações sobre o livro lido: quais eram as suas expectativas; se gostaram da história; que semelhanças encontram com o conto tradicional, etc. A professora regista no quadro as principais ideias dos alunos. Em seguida, pergunta aos alunos se pensam que uma versão atualizada dos contos tradicionais é uma boa maneira de os tornar mais próximos de outras pessoas que não sejam as crianças. Prossegue questionando que contos tradicionais pensam que poderiam sofrer uma alteração narrativa parecida à que leram e regista no quadro as indicações dos alunos para que mais tarde se utilizem nas atividades de desenvolvimento de escrita.

A professora questiona os alunos sobre os elementos necessários para contar uma história. Provavelmente indicarão ‘ação’, ‘personagens’, ‘tempo’, ‘espaço’, entre outros. A professora pede a um aluno que dê um exemplo, produzindo oralmente um pequeno relato e regista algumas das frases no quadro. A partir deste relato e das frases escritas no quadro (poderão acrescentar-se outras que se considerem necessárias), a professora pede aos alunos que estabeleçam relações entre estas e as noções de ‘narração’, ‘descrição’ e ‘diálogo’.

Distribui-se a ficha n.º 2 (v. Anexo 4), na qual os alunos vão trabalhar fragmentos da novela com o objetivo de reconhecer as diferentes sequências textuais, identificando os tempos verbais que predominam em cada uma delas, em quais há mais adjetivos, em quais se considera que a

ação avança, quando se descreve alguma coisa ou alguém. No final da resolução da ficha, faz-se a correção com a participação de todos os alunos, sendo também o momento de esclarecer as dúvidas que surjam. Apresenta-se um PowerPoint para sistematizar a informação, especialmente sobre a narração e a descrição.

## **Atividade 2**

**Tempo:** 40 minutos.

**Competências:** expressão escrita.

**Tipos de grupo:** a pares.

**Materiais:** ficha n.º 3 “Narración vs descripción – tiempos verbales usados”, quadro.

A professora distribui a ficha n.º 3 (v. Anexo 5) – nesta ficha sobre tempos verbais os alunos trabalharão na primeira parte (até à questão n.º 3, inclusive) o tempo *pretérito indefinido*, usando-o para narrar dados biográficos de modo a relembrem este tempo que já estudaram em anos anteriores e reverem algumas das suas características e usos; na segunda parte, os alunos trabalharão um mesmo texto em duas etapas – na primeira este apresenta unicamente tempos do *pretérito indefinido*. É pedido aos alunos que tentem identificar que tempo é e que façam no seu caderno um esquema com as ações apresentadas no texto (esquema que mais tarde se usará). Após isto, os alunos voltam a ler o texto que apresenta algumas modificações com a inserção de trechos que estão no *pretérito imperfecto*. Uma vez mais, não se indica de que tempo se trata. Pergunta-se aos alunos se lhes parece que estas novas informações fazem com que a história avance ou introduzem informações sobre as circunstâncias da ação. Com a ajuda do esquema feito durante a realização da ficha (será desenhado no quadro, de acordo com as indicações dos alunos), observar-se-á que alterações a história sofreu com a introdução destas novas informações e qual a função deste segundo tempo do passado. Conclui-se a ficha com a identificação de cada um dos tempos verbais, relacionando-os com a narração e a descrição.

### Atividade 3

**Tempo:** 10 minutos.

**Competências:** expressão escrita.

**Tipos de grupo:** individual.

**Materiais:** “Diário de bordo”.

No final da aula, os alunos registam as suas reflexões sobre o trabalho realizado em aula numa ficha do seu “Diário de bordo” (v. Anexo 6): pretende-se com esta atividade que os alunos, no final de cada aula, reflitam sobre as suas práticas de trabalho, sobre a sua forma de escrever, e que avaliem as atividades realizadas.

### Aula 2 (90 minutos) / 14 de março de 2014

#### Atividade 4

**Tempo:** 25 minutos.

**Competências:** compreensão leitora; expressão escrita.

**Tipos de grupo:** a pares; em grande grupo.

**Materiais:** ficha n.º 4 “Tiempos del pasado – pretérito perfecto”, quadro, PowerPoint.

A professora distribui a ficha n.º 4 (v. Anexo 7), na qual se aborda outro dos tempos do passado – o *pretérito perfecto* (que na narrativa se usa sobretudo no diálogo). É feita a correção e apresenta-se um PowerPoint com o qual é feita a sistematização da informação, incidindo em especial nos marcadores temporais relativos aos pretéritos – *perfecto* e *indefinido*.

#### Atividade 5

**Tempo:** 20 minutos.

**Competências:** compreensão leitora; expressão escrita.

**Tipos de grupo:** a pares; em grande grupo.

**Materiais:** ficha n.º 5 “Conectores discursivos y marcadores temporales”; quadro; ficha de apoio n.º1; PowerPoint.

Com o objetivo de tratar os conetores discursivos e os marcadores temporais, distribui-se a ficha n.º 5 (v. Anexo 8), onde os alunos encontram

uma história cujas frases estão desordenadas. Numa primeira fase, espera-se que os alunos numerem as frases guiando-se pelos conectores de discurso (e pelas maiúsculas em início de frase). Após isto, os alunos escutam a gravação da história e comprovam a ordenação que fizeram previamente (a audição far-se-á duas vezes caso seja necessário). Pede-se aos alunos que identifiquem as expressões que os ajudaram a ordenar a história. Depois de feita a correção, projeta-se um PowerPoint para sistematizar esta informação; mais tarde é entregue a ficha de apoio n.º 1 (v. Anexo 9), com informação que sistematiza o tema estudado) para que a consultem caso necessitem nas futuras atividades de expressão escrita.

### **Atividade 6**

**Tempo:** 25 minutos.

**Competências:** compreensão leitora; expressão escrita.

**Tipos de grupo:** a pares; em grande grupo.

**Materiais:** ficha n.º 6 “Discurso directo y discurso indirecto”; quadro.

A propósito do diálogo (discurso direto), a professora faz algumas perguntas aos alunos – “¿Qué has desayunado hoy?”, “¿Cómo has venido a la escuela?”, entre outras. De seguida pede a outros alunos que repitam o que responderam os seus colegas, levando-os a usar o discurso indireto. Distribui-se a ficha n.º 6 (v. Anexo 10), que aborda este tema – os alunos observam um excerto em discurso direto que é transposto para discurso indireto. Para que utilizem outros verbos além do “dizer”, indicam-se outros que podem ser utilizados para introduzir o discurso indireto, pedindo-se aos alunos que acrescentem à lista outros possíveis (como por exemplo, *assegurar, comentar, contar, declarar, esclarecer, explicar, informar, pedir*, entre outros). Após isto, os alunos praticam este tema fazendo as alterações necessárias para passar frases e excertos que se encontram em discurso direto para indireto e a situação inversa. Faz-se a correção no quadro e no fim pede-se aos alunos que, com o objetivo de sistematizar a informação, preencham uma tabela indicando que alterações se verificam neste processo relativamente a: tempos verbais, pessoa gramatical, pronomes possessivos e demonstrativos, advérbios de lugar. A correção realiza-se com toda a turma, em grande grupo, registando a informação no quadro.



### Atividade 7

**Tempo:** 10 minutos.

**Competências:** compreensão leitora; expressão escrita.

**Tipos de grupo:** individual (trabalho de casa).

**Materiais:** ficha n.º 7 “Escribir un suceso”.

A professora distribui a ficha n.º 7 (v. Anexo 11) – os alunos devem seguir as indicações dadas sobre um personagem e desse modo narrar o que lhe acontece. Deverão usar os tempos verbais mais adequados à narração, à descrição e ao diálogo, de acordo com o que têm vindo a estudar nas últimas aulas. Este trabalho deve ser entregue na próxima aula à professora.

### Atividade 8

**Tempo:** 10 minutos.

**Competências:** expressão escrita.

**Tipos de grupo:** individual.

**Materiais:** “Diário de bordo”.

Para finalizar a aula, os alunos devem escrever as suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido no seu “Diário de bordo”.

## Aula 3 (90 minutos) / 18 de março de 2014

### Atividade 9

**Tempo:** 30 minutos.

**Competências:** compreensão leitora; expressão escrita.

**Tipos de Grupo:** grupos de 4 alunos.

**Materiais:** vinhetas de uma banda desenhada de Quino sobre o Capuchinho Vermelho.

A professora começa a aula recolhendo os trabalhos de casa feitos pelos alunos.

Tal como se sabe pela leitura realizada, o personagem principal tem um especial interesse pela história do Capuchinho Vermelho, uma das primeiras histórias que leu. Tomando este aspeto como referência, a

professora distribui um envelope dentro do qual se encontram as vinhetas de uma banda desenhada de Quino que dá ao Capuchinho Vermelho (v. Anexo 14) uma nova versão muito particular. Os grupos (de quatro alunos) deverão ordenar as vinhetas de forma a que a história tenha sentido. Depois devem escrever um primeiro rascunho da sua versão, sendo-lhes referido que o texto produzido deverá ter os três tipos de sequência textual que trabalharam – narração, descrição e diálogo. A professora circula pelos grupos enquanto estes desenvolvem a atividade, ajudando-os e fazendo as correções necessárias. Quando cada grupo terminar aquela que considera a sua versão final, o porta-voz correspondente lê a história.

### **Atividade 10**

**Tempo:** 15 minutos.

**Competências:** expressão oral; compreensão leitora.

**Tipos de grupo:** grande grupo.

**Materiais:** ficha de apoio n.º 2 sobre coerência e coesão.

A professora pergunta aos alunos, de acordo com o que têm vindo a estudar, o que lhes parece ser necessário para que um texto seja compreensível e organizado. É de esperar que os alunos respondam “correção ortográfica”, “pontuação”, “frases bem organizadas” entre outros aspetos. É pedido que indiquem exemplos de frases que tenham essas características e outras que não as tenham (registam-se no quadro). Após isto, a professora distribui a ficha de apoio n.º 2 (v. Anexo 12) sobre a coerência e coesão e analisa-a com os alunos, usando sempre que possível as frases produzidas pelos mesmos.

### **Atividade 11**

**Tempo:** 35 minutos.

**Competências:** expressão oral; expressão escrita.

**Tipos de grupo:** grande grupo.

**Materiais:** quadro; ficha de apoio nº3 (e as que foram entregues até esta aula).

Para preparar a atividade da tarefa final, a professora pede aos alunos que constituam grupos de quatro. Relembrando os contos

tradicionais referidos pelos alunos na primeira aula (e outros que entretanto possam surgir), a professora explica que esta atividade terá como objetivo reescrever um desses contos, à imagem do que acontece no livro de Carmen Martín Gaité. Numa primeira fase do trabalho, constituem-se os grupos e define-se que contos cada grupo trabalhará. Na segunda fase, a professora pergunta aos grupos como pensam organizar o seu trabalho de escrita. De acordo com as respostas dos alunos, regista-se no quadro os diversos aspetos que os alunos considerem necessários num conto: os personagens e as suas características; o espaço; o que acontece (a ação); que tempos verbais são empregues na narração, na descrição, no diálogo; os conectores e marcadores necessários na organização do texto. É entregue a ficha de apoio n.º 3 (v. Anexo 13) que sistematiza os passos a seguir no processo de escrita (planificar, escrever e rever). A professora alerta para a importância de utilizar todos os materiais de apoio na redação. Para terminar, pergunta aos alunos como pensam que os textos deverão ser avaliados, registando no quadro as indicações que estes dão (algumas das quais integrarão a grelha de avaliação da atividade).

### **Atividade 12**

**Tempo:** 10 minutos.

**Competências:** expressão escrita.

**Tipos de grupo:** individual.

**Materiais:** “Diário de bordo”.

Ao terminar a aula, os alunos devem escrever as suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido no seu “Diário de bordo”.

### **Aula 4 (90 minutos) / 21 de março de 2014**

### **Atividade 13 – Tarefa final**

**Tempo:** 75 minutos.

**Competências:** expressão oral; expressão escrita.

**Tipos de grupo:** grupos de 4 alunos.

**Materiais:** ficha de apoio n.º 4 (v. Anexo 15); outras fornecidas ao longo da unidade; computadores e ferramentas informáticas on-line (dicionários) e de correção ortográfica.

A professora começa por entregar aos alunos os textos corrigidos referentes à ficha n.º 7 “Escribir un suceso” (trabalho de casa), esclarecendo as dúvidas que existam.

Os alunos organizam os seus grupos para a atividade final de escrita. É pedido que utilizem as estratégias estudadas ao longo da unidade: planificar a escrita, proceder à sua revisão e correção até chegar ao texto final. Os alunos devem guardar todos os materiais produzidos (esquemas, rascunhos...), pois o texto final não será o único produto final a ser avaliado, mas sim todo o processo. Enquanto os alunos trabalham, a professora circula pelos grupos prestando-lhes a ajuda necessária. No final da atividade, recolhe os textos para corrigi-los, bem como os restantes materiais produzidos pelos alunos.

#### **Atividade 14**

**Tempo:** 15 minutos.

**Competências:** expressão escrita.

**Tipos de grupo:** individual.

**Materiais:** “Diário de bordo”.

Ao terminar a aula, os alunos devem escrever as suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido no seu “Diário de bordo”.

#### **Aula 5 (90 minutos) / 25 de março de 2014**

#### **Atividade 15**

**Tempo:** 50 minutos.

**Competências:** interação oral.

**Tipos de grupo:** grupos de 4 alunos; grande grupo.

**Materiais:** os textos escritos pelos alunos.

A professora pede aos grupos que preparem a apresentação dos seus textos - cada grupo elege um porta-voz que o lê à turma. No final da

leitura, os alunos tecem os seus comentários sobre os textos escritos pelos colegas.

### **Atividade 16**

**Tempo:** 15 minutos.

**Competências:** expressão escrita.

**Tipos de grupo:** individual.

**Materiais:** ficha “Diário de bordo”.

Para finalizar a aula e a unidade, os alunos devem escrever as suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido ao longo de toda a unidade.

### **Atividade 17**

**Tempo:** 25 minutos.

**Competências:** expressão escrita; interação oral.

**Tipos de grupo:** individual; em grande grupo.

**Materiais:** ficha de autoavaliação.

A professora distribui as fichas de autoavaliação (v. Anexo 17) para que os alunos as preencham. Depois, em grande grupo, os alunos apresentam as suas considerações sobre o trabalho desenvolvido ao longo destas aulas. A professora apresenta a avaliação respeitante a cada um dos alunos, de acordo com o que foi indicado no início da unidade.

## 4.2. Diário de aulas assistidas

### 4.2.1. Aula de apresentação e preparação da unidade (13 de dezembro)

Na aula de dezembro, a professora distribuiu a ficha n.º 1 para ser preenchida pelos alunos. O objetivo era sistematizar a informação sobre o livro *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, tendo sido disponibilizada também a versão do mesmo em PDF. A professora alertou os discentes de que esta atividade constituiria o seu primeiro elemento de avaliação. Alguns alunos ficaram um pouco alarmados perante a obrigatoriedade da leitura, pois, de acordo com os mesmos, não estão “habitados a ler”. A professora referiu que a leitura de uma obra literária está contemplada no programa da disciplina do 11.º ano. Outros estavam preocupados com a hipótese de não perceberem palavras ou expressões. A professora pediu-lhes que anotassem as dúvidas e dificuldades que lhes fossem surgindo. Quanto ao esclarecimento do significado de vocabulário, referiu que poderiam consultar dicionários disponíveis on-line quer de editoras portuguesas (*Infopédia*), quer espanholas (*Real Academia Española*).

Confirmou-se que a maioria dos alunos possui poucos hábitos de leitura e na data inicialmente prevista para o início da intervenção ainda não tinham terminado a leitura do livro. Antes da intervenção pedagógica, a docente recolheu as fichas de leitura – apenas 9 alunos as entregaram e, de entre estes, 4 tinham-na preenchido parcialmente.

### 4.2.2. Aula 1 (11 de março)

No início da aula a professora apresentou o tema da unidade, relacionando-o com o romance de Carmen Martín Gaité, e apresentou os diversos elementos que serviriam de base à avaliação com as respetivas ponderações.

Pediu-se aos alunos que apresentassem as suas opiniões relativamente ao livro lido. De um modo geral os alunos referiram que a leitura não tinha correspondido às expectativas. Esperavam encontrar de facto o “Capuchinho Vermelho”, ainda que percebessem que esta figura

estava representada pelo personagem principal; outros referiram que não é o tipo de livro de que mais gostam (preferem suspense, policial, terror); finalmente, alguns alunos indicaram que tinham tido dificuldade com algumas palavras. Quando a professora lhes perguntou se tinham consultado um dicionário para esclarecer as suas dúvidas, os alunos responderam negativamente, explicando que não têm esse hábito (inclusive no que respeita às dúvidas da LM). Em conclusão, os alunos salientaram que demoraram muito tempo a ler o livro, pois não têm hábitos de leitura – leem quando são solicitados pelas diversas disciplinas, nomeadamente a Português.

A aula prosseguiu com o registo do sumário das lições dando-se início às atividades previstas. Um dos objetivos desta aula era relembrar conceitos que os alunos já tinham tratado nesta e noutras disciplinas (as sequências narrativas, os tempos do passado) para os usarem nas tarefas intermédias de escrita e na tarefa final. De um modo geral, os alunos identificaram com facilidade as sequências textuais (ficha n.º 2): narração, descrição e diálogo). Ao resolverem os exercícios da ficha de trabalho n.º 3, estabeleceram relação entre a narração e a descrição e o uso dos tempos verbais do passado *pretérito indefinido* e *pretérito imperfecto*.

Relativamente à ficha de trabalho n.º 3, os alunos pediram para realizar em casa o exercício 2, para terem “mais tempo para pensar”. A professora acedeu e estabeleceu-se que esse seria um dos trabalhos para casa (TPC) que integrariam o parâmetro de avaliação consignado para tal. No final da aula, os alunos registaram as suas impressões sobre a mesma no “Diário de Bordo”. Apesar de, no início da aula, ter sido indicada a existência desta atividade ao longo da unidade e o seu objetivo, aquando da distribuição da ficha, houve necessidade de voltar a reforçar essa informação.

#### 4.2.3. Aula 2 (14 de março)

A aula iniciou-se com a abertura das lições e registo do sumário da aula anterior (por não ter sido possível fazê-lo no final dessa aula).

A professora recolheu os TPC's constatando que alguns alunos não o tinham realizado (alguns pediram para entregar na aula seguinte).

Esta aula decorreu de acordo com o previsto. Os alunos manifestaram algumas dúvidas relativas ao uso do *pretérito perfecto* (ficha n.º 4), estabelecendo relações com o uso do *pretérito indefinido*.

Nesta aula as atividades que suscitaram maior interesse foram as relativas à ficha n.º 5 – a ordenação das frases de uma lenda relativa a San Jordi. Alguns alunos referiram que nem sempre prestam muita atenção às “palavrinhas” que estabelecem relações de nexos e continuidade nos textos, mas admitiram que já estudaram os marcadores e conetores discursivos quer em espanhol quer em português. Relativamente ao discurso direto e indireto, à medida que iam realizando as atividades (ficha n.º 6), estabeleceram de imediato paralelismo com o que já tinham estudado e trabalhado na disciplina de Português (e alguns recordaram que já tinham estudado o conteúdo em Espanhol). Os alunos referiram que quando trabalham um texto para fazer as alterações necessárias, muitas vezes fazem-no “instintivamente”, por isso consideraram útil a sistematização de informação através da ficha de apoio nº1.

Foi entregue a ficha n.º7 para ser realizada como TPC – escrever um texto relatando a situação apresentada através de indicações sucintas.

No final da aula a professora a ficha “Diário de Bordo”.

#### 4.2.4. Aula 3 (18 de março)

A professora começou por recolher os TPC's relativos à ficha n.º 7. Após isto os alunos organizaram-se em grupos de 4 para realizarem a tarefa intermédia de escrita – a cada grupo foi entregue um envelope que continha as tiras de uma banda desenhada de Quino com uma versão diferente do Capuchinho Vermelho. Foi pedido aos alunos que ordenassem as tiras e escrevessem a versão da mesma. Os alunos deveriam aplicar os conteúdos estudados até então – sequências narrativas, tempos verbais no passado, marcadores e conetores discursivos, discurso direto e discurso indireto. Foi entregue aos alunos a ficha de apoio n.º 2 e a professora explorou-a em conjunto com os alunos no sentido de estes a usarem como “ferramenta” no decurso da elaboração do texto. Os alunos realizaram a atividade de forma dinâmica, ainda que, de acordo com o observado, nem sempre utilizassem a



ficha de apoio entregue, sendo de salientar que necessitaram mais tempo do que o previsto para esta tarefa. No final, a professora recolheu os textos elaborados pelos grupos. Com o objetivo de preparar a tarefa final, a professora explicou em que consistiria a mesma, alertou os alunos que a aula decorreria numa sala de informática para que pudesse utilizar os corretores ortográficos e dicionários on-line. Esclareceu que esta tarefa de escrita seria novamente realizada em grupo, tendo a maioria dos alunos revelado interesse em manter os mesmos grupos da atividade de reconstrução da banda desenhada. Em seguida foi debatida a avaliação da atividade, solicitando a opinião dos alunos quanto aos aspetos que estes consideravam importantes nesse processo, tendo estes indicado “correção ortográfica”, “estrutura dos textos”, “criatividade”, “comportamento” e “participação”. A professora lembrou-os de que um dos aspetos que deveriam ter em conta seria a preparação da escrita – a organização das ideias, elaboração de um esquema, escrita de um primeiro rascunho, ou seja, os passos indicados na ficha de apoio sobre essa questão. A aula terminou com o preenchimento do Diário de Bordo.

#### 4.2.5. Aula 4 (21 de março)

A aula iniciou-se com a organização dos grupos que indicaram qual o conto tradicional que iriam recriar - três grupos indicaram “Os três porquinhos” e um grupo “Branca de Neve”. À medida que os alunos desenvolviam a atividade, a professora foi circulando pelos grupos esclarecendo dúvidas e observando a dinâmica de trabalho. Um dos aspetos observados é que, apesar de saberem que deveriam organizar previamente a escrita através de chuvas de ideias, esquemas e elaboração de um rascunho, poucos grupos de facto o fizeram. A professora entregou no início dos trabalhos uma ficha de apoio à elaboração da tarefa final – dada a observação que fizera da atividade intermédia de escrita, dera-se conta de que os grupos não faziam esquemas, não tomavam notas que os ajudassem a elaborar o texto. Assim, esta ficha tinha como propósito ajudá-los a organizar as ideias, a registar tópicos que deveriam usar na elaboração do conto. Um dos grupos, de quatro elementos, dividiu as tarefas – enquanto as

alunas registavam as ideias nessa ficha, os colegas escreviam o conto. Alertados para o desencontro das suas atividades, os elementos do grupo conseguiram, após alguns desentendimentos, chegar a um consenso quanto ao que queriam narrar. Outra situação que não beneficiou o trabalho dos grupos prendeu-se com o facto de as ferramentas informáticas de correção ortográfica nem sempre funcionarem – apesar de o programa informático dar indicação de que o corretor estava ativo, era notório que nem sempre isso se verificava.

Esta atividade ocupou toda a aula e alguns grupos sentiram que precisavam de mais tempo para rever o seu texto, para acrescentar alguns detalhes. No final, a professora recolheu os textos realizados (v. Anexo 16) pelos grupos (assim como os restantes materiais).

#### 4.2.6. Aula 5 (25 de março)

A professora iniciou a aula entregando os textos corrigidos aos grupos e esclarecendo as dúvidas relativas à correção. Cada grupo elegeu um porta-voz e prepararam a apresentação do seu conto. Os alunos procederam à leitura dos contos. No final, comentaram os trabalhos dos colegas, referindo ser interessante o facto de haver um conto tradicional que deu origem a três histórias completamente diferentes.

Em seguida, os alunos procederam ao preenchimento da ficha de autoavaliação. Para finalizar, a professora apresentou a sua avaliação sobre a globalidade dos trabalhos desenvolvidos ao longo da unidade.

### 4.3. Reflexão Crítica

O trabalho desenvolvido ao longo destas cinco aulas foi o culminar de um processo longo, com diversos avanços e retrocessos para se alcançar um objetivo concreto. Pretendia-se, com esta unidade didática, levar os alunos não apenas a textualizar com coerência, coesão e correção gramatical e ortográfica, mas, também, de forma mais consciente, com uma maior noção dos recursos ao seu dispor e o conhecimento mínimo para os

utilizar adequadamente durante o processo de escrita, sobretudo nas etapas preparatórias.

No âmbito da avaliação da unidade, procurámos ter em conta o preconizado quer pelos critérios do Agrupamento, quer o que se indica no programa curricular da disciplina. Como refere Fernández (2002, p. 29), é importante “estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a autoconfiança e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”. Para que este objetivo se concretizasse, e porque concordamos com a citada autora, contemplámos uma avaliação formativa e continua, por ser “o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem” uma vez que “que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las” (Fernández, 2002, p. 29).

Atendendo a que os critérios do Agrupamento estabelecem 80% para os conhecimentos/saberes e 20% para atitudes/comportamento, foram selecionados os seguintes elementos de avaliação de conhecimentos/saberes:

- As atividades / fichas realizadas ao longo das aulas;
- A tarefa intermédia de escrita;
- O conto resultante da tarefa final;
- Os trabalhos de casa;
- O Diário de Bordo e fichas de reflexão sobre a escrita.

No campo das atitudes/comportamento, foram tidos em consideração o comportamento, as atitudes em sala de aula, a participação nas atividades propostas e a autoavaliação.

Sendo o alvo da intervenção didática a escrita, não faria sentido a aplicação de um teste final. Pareceu-nos mais plausível a análise do processo de escrita que os alunos desenvolveriam ao longo das sessões de trabalho, procurando dar o necessário *feedback* por modo a orientá-los na sua progressão.

O primeiro elemento através do qual pudemos verificar algumas questões relativamente à interpretação e à escrita (que constituiu de certo modo uma ficha de diagnóstico) prendeu-se com a de aferição de leitura do livro *Caperucita en Manhattan*. Como referimos anteriormente, apenas nove alunos as entregaram e muitas delas bastante incompletas. Atendo-nos às

questões respondidas, os alunos demonstraram ter identificado os aspetos pedidos, no entanto, na resposta extensa muitos alunos copiaram a informação do texto narrativo, não elaborando frases suas. Esta não foi, pois, uma atividade que nos permitisse recolher dados muito precisos, ainda que indiciasse alguma dificuldade na leitura e dificuldade ou insegurança no que respeitava à expressão escrita.

Ao longo da intervenção pedagógica os alunos responderam de forma dinâmica às atividades que lhes foram sendo apresentadas. Nas primeiras duas aulas manifestaram-se algo surpreendidos relativamente aos conteúdos gramaticais – referindo que já os haviam estudado, tendo inicialmente considerado desnecessário estar a trabalhá-los novamente. Ao comprovarem que ainda persistia alguma confusão no uso dos tempos do passado (em especial o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfeito*) reconheceram que era importante esta fase, uma vez que teriam de utilizá-los nas atividades de escrita previstas.

Registaram-se três momentos concretos de escrita – uma atividade de TPC (por isso individual) em que os alunos tinham de, através de indicações, narrar uma determinada situação (ficha n.º 6); uma atividade de escrita cooperativa (grupos de quatro alunos) na qual tinham de ordenar as vinhetas de uma banda desenhada e contar a história das imagens; por último, a tarefa final em que, novamente em grupo, deveriam reescrever cooperativamente um conto tradicional.

A primeira atividade não foi realizada por todos os alunos (alguns não chegaram a entregar, apesar de dizerem que o fariam mais tarde). Daqueles que a realizaram, notou-se uma colagem quase total às indicações fornecidas, os alunos não acrescentaram outras informações com o intuito de não se desviarem daquilo que estava na ficha. Não se verificaram muitos erros em termos da adequação dos tempos verbais e, de um modo geral, os alunos utilizaram corretamente o pretérito imperfeito para a descrição e optaram pelo *pretérito indefinido* para a narração da ação.

Quanto à segunda atividade, a escrita com base na banda desenhada, notou-se que os alunos se sentiram mais à vontade para introduzir elementos relativos à narrativa que não eram visíveis nas imagens. Julgamos que isto se ficou a dever à troca de ideias fruto da escrita em

grupo. Os grupos, após a ordenação das vinhetas, começaram por fazer um esquema sobre as ideias a desenvolver na escrita, no entanto não partiram (como se esperava e havia sido indicado) para a escrita de um rascunho, mas sim para o texto final. Os textos produzidos revelaram um certo grau de coerência, apesar de alguns erros de estrutura frásica; notou-se também alguns erros de ortografia, mas sobretudo persistia a confusão ao nível do uso dos tempos verbais. Atendendo ao observado quanto ao rascunho, insistiu-se nessa parte uma vez que caso tivessem voltado a rever os textos, alguns dos erros produzidos teriam sido corrigidos.

Quanto à tarefa final, observou-se que a maioria dos grupos utilizou as fichas de apoio à escrita (uma espécie de rascunho forçado) e o consultavam à medida que iam escrevendo a narrativa no computador. Uma vez que podiam ir corrigindo automaticamente alguns dos erros (os ortográficos), constatou-se que nesse ponto a qualidade do texto melhorou significativamente. Quanto à estrutura frásica, à ordenação lógica das ideias e encadeamento das ações, observou-se alguma preocupação com isso, pois contrariamente às atividades anteriores não possuíam um “suporte”, a não ser o seu próprio guião. Os textos voltaram a revelar debilidades no uso dos tempos verbais do passado empregues para narrar a ação (a maioria utilizou o *pretérito perfecto*). Ficou-nos a dúvida, quanto a este aspeto, sobre se esta utilização se deve a não identificarem qual o verbo correto para apresentar a ação ou porque sentem mais facilidade no uso do referido tempo do passado.

Quanto às atividades de reflexão sobre a escrita que foram sendo levadas a cabo, os alunos demonstraram saber que a escrita é um elemento importante na sua vida escolar e social, mas a maioria refere também que não lhe dedica muito tempo. Têm consciência dos erros que cometem (valorizam os ortográficos), afirmam que deveriam melhorar a sua escrita planificando-a, consultando dicionários e outros apoios para esclarecer as suas dúvidas, no entanto, nem sempre o fazem (alguns confessam ser preguiçosos).

Tendo como preocupação desenvolver uma unidade que seguisse as orientações estipuladas para o ELBT, verificámos, por vezes, que a experiência prévia como docente não constituía uma mais-valia. Muitas

vezes confrontámo-nos com concepções e abordagens do ensino que nos dificultaram a progressão do trabalho. Ainda que fosse objetivo central nosso que a planificação espelhasse esta abordagem, temos consciência de que nem sempre isso aconteceu. Porque concordamos com os princípios que norteiam o tipo de trabalho baseado em tarefas e a abordagem comunicativa do ensino das LE, consideramos que é importante persistir neste caminho, melhorando e aprofundando a nossa prática pedagógica.

A intenção em trabalhar cooperativamente ao longo da unidade prendeu-se com o facto de se crer que a troca de ideias, a partilha de experiências e a corresponsabilização pelo trabalho desenvolvido são fatores importantes no processo de aprendizagem, seja ela feita na disciplina de Espanhol ou noutra qualquer disciplina. Tal como refere Urbano Lira (2004, p. 1): “Los aprendientes se animan entre ellos, se apoyan, trabajan juntos para aprender, son responsables de sus éxitos como de sus fracasos, adquieren habilidades comunicativas y las utilizan para que los equipos funcionen mejor”. De um modo geral, pode considerar-se que os alunos se deram conta dos objetivos subjacentes ao trabalho que desenvolveram ao longo da intervenção pedagógica.

Quando idealizamos e planificamos algo pretendemos atingir determinados resultados e, mesmo sabendo que o plano pode sofrer alterações, só temos uma noção da sua efetividade quando passamos à prática e nos confrontamos com a realidade. A planificação desta unidade didática e a sua aplicação não fugiram a esta situação.

Um dos aspetos positivos da intervenção didática foi a reação dos alunos ao tema central da unidade, a escrita, e ao tipo de atividades propostas. Apesar de, no inquérito, terem indicado que preferiam atividades de expressão oral, de uma forma geral, revelaram interesse e motivação pelas atividades de expressão escrita e para superarem algumas das dificuldades que sentiam.

Um aspeto negativo (e que deverá ser tido em conta futuramente) prende-se com o conjunto de atividades desenvolvidas. Como a seu tempo referiram os alunos, existiu um grande número de fichas e atividades que, a dada altura, pode ter feito com que se perdesse de vista o objetivo final para que todas elas se congregavam: auxiliar e melhorar o processo de escrita.

Estamos em crer que teria sido benéfica a existência de mais uma ou duas aulas para, assim, distribuir as atividades das primeiras aulas; no entanto, por diversas razões, tal não foi possível.

Como anteriormente referimos, o grupo-alvo da intervenção didática era formado por alunos provenientes de diferentes turmas. Ainda que os alunos já se conhecessem do ano anterior, subsistiram os 'grupinhos' de cada uma das turmas de origem. Tentámos, através das tarefas de escrita cooperativa, esbater este obstáculo, mas nem sempre essa fronteira desapareceu totalmente. Outro aspeto que pesou na forma como os grupos trabalharam deveu-se às falhas de assiduidade de alguns alunos, questão que perturbou, por exemplo, na tarefa final o texto de um dos grupos.

Finalmente, apesar dos satisfatórios resultados obtidos, consideramos que, para alterar hábitos de trabalho e maneiras de reagir perante tarefas de escrita, é importante que o tipo de propostas que apresentamos seja feito num período mais alargado de tempo, nomeadamente durante o ano letivo. Só com constância, os alunos deixam de sentir que estes procedimentos são um 'aborrecimento' e conseguem observar avanços com a correção sistemática feita quer pelo professor, quer pelos seus pares, quer pelos próprios. Desse modo, percebem as efetivas vantagens que o processo de planificação da escrita traz às mais diversas disciplinas. Os alunos com quem trabalhamos no âmbito da intervenção didática referiram que julgavam ser um método interessante; no entanto, não se viam a continuar com o tipo de trabalho porque não estão habituados a isso.

A escrita, todo o processo em que ela consiste, é, no nosso entender, uma das competências que se trabalha com maior atenção nos primeiros níveis de escolaridade, sobretudo as questões formais (ortografia, pontuação, uso de parágrafos). No entanto, à medida que os níveis escolares se vão sucedendo, não existe a preocupação em aprofundar outras questões essenciais, como, por exemplo, a de dotar o texto de coerência na exposição das ideias e de coesão ao nível da frase, das estruturas com subordinação e coordenação e, também, do parágrafo e de fragmentos mais extensos. Esta é uma área trabalhada quando o programa da disciplina o exige, normalmente na LM, mas que acaba por afetar as restantes disciplinas. Cabe ao professor não descurar este trabalho, mesmo

no caso da LE, como o espanhol, e perante alunos que, por estarem no ensino secundário, se pensa já dominarem o processo da escrita. Com esta nossa experiência, retivemos que os alunos, quando se lhes explica as razões de trabalharmos de determinada maneira, o que pretendemos atingir com determinadas práticas, são, de facto, colaboradores e interessados. O nosso trabalho é feito em função das necessidades deles e para eles.



## CONCLUSÕES

Após a apresentação do trabalho realizado neste relatório, julgamos ser oportuno fazer um balanço global sobre a envolvimento do mesmo.

Na primeira parte deste trabalho procurámos compreender melhor, numa primeira fase, o papel da escrita na sociedade atual e, numa segunda, como esta é trabalhada em aula, nomeadamente em LE. Foi nossa intenção conhecer os estudos que se realizaram sobre os modelos de escrita nos últimos anos e de que forma esses modelos tiveram eco no ensino e aprendizagem da escrita em contexto de aula. Nem sempre se trata em aula esta questão (desde o momento de planificar, rever, corrigir e escrever a versão final), o que faz com que os textos escritos revelem muitas vezes essa falha.

Outra questão que nos ocupou prendeu-se com a prática de escrita cooperativa em aula. Esta metodologia procura ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências sociais, ao mesmo tempo que reforça a competência escrita, levando os alunos a unirem esforços para um objetivo comum: tornar mais efetivos os mecanismos da escrita, o que permite um texto mais eficaz.

Por fim, ainda na abordagem teórica, foi nossa intenção apresentar o papel que a literatura pode ter na aprendizagem da LE, questão nem sempre consensual. Acreditamos que o uso deste tipo de texto pode beneficiar a aprendizagem da língua ao expor o aluno a outras formas de a usar.

Quando se inicia um projeto como este – estruturar uma unidade didática, com uma duração considerável, para um grupo de alunos de um determinado nível linguístico – criamos uma série de expectativas relativamente ao que desejamos fazer e aos objetivos que pretendemos alcançar.

Na segunda parte deste trabalho, tivemos, como questão central da nossa intervenção didática, procurar identificar estratégias para o desenvolvimento da expressão escrita, que ajudassem os alunos a exprimir-se através dela com a devida coerência e coesão.

A exemplo do que aconteceu durante a nossa intervenção didática, acreditamos que os alunos do nível B1/B2 ainda apresentam dificuldades em estruturar um texto no qual se apresentem as ideias interligadas de forma lógica e progressiva, recuperando a informação pertinente e necessária para que o mesmo seja compreensível e considerado correto. Outra falha prende-se com a utilização de conectores textuais que ajudem a organizar as ideias expostas, bem como o uso de marcadores temporais que acompanhem a progressão temporal do relato narrativo. No caso da língua espanhola, a aplicação correta dos *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* continua a espelhar dificuldades nestes tempos verbais estudados e trabalhados a partir do 7º ano. É de facto importante que os professores trabalhem constantemente todas as questões visadas ao longo do ano letivo, de modo a confirmar que há uma evolução da escrita e consolidação destes conhecimentos basilares.

Da nossa experiência enquanto docentes, tínhamos noção de que a escrita é uma das competências menos trabalhadas em aula de forma estruturada. Normalmente, na aprendizagem de uma língua, como no caso da espanhola, dedica-se sobretudo tempo e atenção à oralidade (expressão e compreensão); a escrita acaba por ser utilizada em prol desta competência e da compreensão leitora. Encontrar tempo na aula para que os alunos se dediquem de facto à expressão escrita é uma situação pouco usual. No entanto, a escrita está sempre presente e pede-se aos alunos que a utilizem com a maior proficiência possível, sobretudo em questões de avaliação – num teste sumativo, num exame existe sempre a componente da expressão escrita. Conscientes deste facto, julgamos ser interessante trabalhar, por isso, esta competência. Ao pesquisar informação que nos ajudasse a alicerçar a nossa intervenção didática, ganhámos maior motivação para o trabalho que tínhamos pela frente, mas ao mesmo tempo apercebemo-nos da dificuldade de trabalhar nesta área. O paradigma atual do ensino das LE estabelece uma abordagem comunicativa das mesmas. Do conhecimento prático que tínhamos e das leituras que fizemos, identificámos um primeiro ‘problema’ – a escrita é vista como uma atividade reflexiva, silenciosa e solitária. Como se pode, então, estruturar uma intervenção didática que quebre esta visão? Julgamos que uma forma de ultrapassar este obstáculo é

através da escrita cooperativa, baseada nos princípios da aprendizagem cooperativa. A falha nesta nossa premissa surgiu quando nos deparamos com a turma com que iríamos trabalhar – um grupo de alunos provenientes de três turmas diferentes. Apesar de já se conhecerem, as dinâmicas de trabalho observadas entre estes alunos nem sempre foram as que desejávamos. Para que a aprendizagem cooperativa, e por conseguinte a escrita, resulte efetivamente é importante que o grupo se conheça, trabalhe com regularidade e se verifique uma certa empatia entre os diversos elementos e nem sempre conseguimos estabelecer esta base de trabalho. Por outro lado, embora os alunos aceitem de bom grado este tipo de trabalho, alguns revelam dificuldade em desempenhar os diversos papéis que o trabalho da escrita cooperativa exige – ser escritor num momento, revisor noutro, apoiar o trabalho de um colega. Pensamos que estas questões tendem a dissipar-se com o tempo, com a prática desta metodologia de trabalho.

Outro aspeto que cremos ter ficado aquém das nossas expectativas prende-se com o processo da escrita. Tentámos passar aos alunos a importância de seguir os diversos passos necessários para aquilo que se considera como uma boa expressão escrita – que além da correção gramatical, revele coerência e coesão, que o texto progrida com a eficácia temática que se pretende. Trabalhámos com os alunos as referidas etapas – a planificação do texto através da troca de ideias, de esquemas; a importância de realizar um primeiro rascunho do texto e da necessária revisão, seguindo-se a reescrita do mesmo até à versão final. Sabemos, pela nossa própria prática e pelo conhecimento que temos das práticas docentes, que este tipo de trabalho não acontece com frequência na aula. Por isso mesmo quisemos abordar esta questão e trabalhá-la para observar os seus resultados práticos. Ainda que a maioria dos alunos reconheça que este tipo de organização de trabalho lhes traz benefícios, têm dificuldade em aplicá-la em contexto prático. Alguns referiram que não estavam habituados, que perdiam tempo; outros esqueciam-se e saltavam etapas (não elaboravam esquemas ou tópicos de ideias começando logo a elaborar o texto, que poucas alterações sofria na fase de revisão). Os textos produzidos nem sempre mostraram melhorias significativas como se poderia esperar.

Creemos que este tipo de trabalho requer uma certa constância, é uma prática que deve ser levada a cabo ao longo de um certo período de tempo (um ano letivo, pelo menos) para se poderem observar melhorias.

Um outro aspeto que pensamos não ter sido bem conseguido está relacionado com a utilização que se pretendia fazer da leitura extensiva – o facto de a maioria dos alunos não ter lido o livro na totalidade acabou por fazer com que alterássemos algumas das atividades previstas, inclusive a tarefa final.

Por fim, a atividade de aula sobre a qual recaíam algumas expectativas e que mais defraudadas foram refere-se ao “Diário de bordo” – apesar de ter sido explicada aos alunos para que servia e o que se pretendia, estes acabaram por repetir sistematicamente as mesmas respostas, não mostrando grande preocupação com o trabalho pretendido. Acreditamos que o período no final da aula não foi a melhor opção, provavelmente teria sido preferível iniciar a aula seguinte com este trabalho.

Apesar de todo o nosso empenho e motivação na estruturação desta unidade didática, reconhecemos que ela possui insuficiências e existem aspetos que podem ser melhorados. Sentimos que esta é uma área difícil de intervir no âmbito da abordagem comunicativa, mas que tem potencialidades que merecem ser exploradas.

Ao olhar para todo o percurso feito, e perante os resultados obtidos, reforçamos a ideia de que esta foi uma experiência desafiante e enriquecedora, não obstante as dificuldades sentidas. Acreditamos que ser professor passa, também, pela capacidade de olhar o trabalho feito e reconhecer a necessidade de reformular, de experimentar outros caminhos e perceber que o erro nos ajuda a crescer. É isso, afinal, que transmitimos diariamente aos nossos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

Albaladejo García, D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In *Marco ELE*, 5. Retirado em julho de 2014 de: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>.

Alonso Belmonte, I. (1997). Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE. In *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Alcalá de Henares, 1997. Centro Virtual Cervantes. Retirado em junho de 2014 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0103.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0103.pdf)

Alonso Belmonte, I. (2008). La subcompetencia discursiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE))*. Madrid: SGEL. pp. 553-572.

Alonso Belmonte, I. (2010). El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de Tema y Rema en la enseñanza de lenguas extranjeras. In *Marco ELE*, 10. Retirado em junho de 2014 de: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.alonso.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.alonso.pdf).

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bueso, I. et al. (2009). *Club Prisma A2*. Madrid: Edinumen.

Carvalho, J. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI – (Re)Configurando um velho objeto escolar. In *Anais do SIELP. Vol.2, nº 1*. Retirado em agosto de 2014 de:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1441.pdf>

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2 / ELE*. Madrid: Arco Libros.

Cassany, D. (2008). La expresión escrita. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 917-942.

Cassany, D. (2011). *Construir la Escritura*. Madrid: Paidós.

Castro, F. et al. (2009). *Compañeros 3*. Madrid: SGEL

Conselho Europeu (2011). *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Retirado em dezembro de 2014 de:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88#i>.

Costa, A. et al. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 117-123.

Duff, A. & Maley, A (1990). *Literature*. Oxford: University Press.

Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principio planificación de unidades didácticas. Retirado em maio de 2014 de:

[http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03\\_tareas\\_Sheila.pdf](http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf)

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. In *Marco ELE*, 12. Retirado em maio de 2014 de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0261](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0261).

Fernández, S. (2011). Nuevos Desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER. In *Suplementos Marco Ele*, 12. Retirado em agosto de 2014 de:

<http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>.

Fernández, S. (2002) *Espanhol. Programa do 10.º ano, continuação*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em julho de 2014 de:

<http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>.

Ferri Coll, J. (1996). El arte de escribir para estudiantes noveles. In *VII Congreso Internacional de la ASELE Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Almagro, 1996. Centro Virtual Cervantes. Retirado em maio de 2015 de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0235.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0235.pdf).

García-Romeu, J. (n.d.). Análisis para la programación de fines específicos. In *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Centro Virtual Cervantes. Retirado em outubro de 2013 de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0014.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf).

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Retirado em abril de 2014 de:

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm).

Jorge, M. et al. (2009). *Español lengua viva 2. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Retirado em maio de 2015 de:  
<http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Martín, M. et al. (2009). *Español lengua viva 1. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Martín Peris, E. et al. (2014). *Gente hoy 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Martos Eliche, F. (1990). La producción de textos: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas. In *II Congreso Nacional de la ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Madrid, 1990. Centro Virtual Cervantes. Retirado em julho de 2014 de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0141.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0141.pdf).
- Mendonza Filloa, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. In *RedELE*, 1. Retirado em julho de 2014 de:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817).
- Miquel, L. et al. (1999). *Rápido. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Moreira, L. et al. (2013). *Contigo.es ,10.º ano continuação*. Porto: Porto Editora.
- Narvajas Colón, E. et al. (2014). *¡Nos vemos! 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.



- Ortega Ruiz, A. & Torres González, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. In *Actas del IV Congreso Internacional ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, 1993. Retirado em de dezembro de 2014 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0301.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf).
- Pacheco, L. et al. (2013). *Endirecto.com 4, 10.º ano de continuação*. Porto: Areal Editores.
- Sallés, M. (2004). “Libro, déjame libre”, Acercarse a la literatura con todos los sentidos. In *RedELE*, 0. Retirado em junho de 2014 de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_19MartinezSalles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19MartinezSalles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4)
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. In *Marco ELE*, 8. Retirado em dezembro de 2014 de: [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez\\_expresion-escrita.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf).
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto: Porto Editora.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. In *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich, 2004-2005. Centro Virtual Cervantes. Retirado em junho de 2014 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/munich\\_2004-2005/02\\_sanz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf).
- Urbano, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en clase de E/LE. In *RedELE*, 1. Retirado em agosto de 2014 de: [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff)

VanPatten, B. (2004). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood: Ablex.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. In Antología de textos de didáctica del español - *El Enfoque por tareas I*. Centro Virtual Cervantes. Retirado em outubro de 2013 de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm).

## **Anexos**

---

## Anexo 1 – Questionário

Agrupamento de Escolas Paço de Arcos  
Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Nome \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

### 1. Línguas faladas no agregado familiar

**Na tua família que língua(s) se fala(m)?**

Uma língua (refere qual) \_\_\_\_\_

Duas línguas (refere quais) \_\_\_\_\_

Multilingue (refere as línguas) \_\_\_\_\_

### 2. Informações sobre o meu percurso escolar:

Frequentei apenas o ensino em Portugal      Sim \_\_\_\_\_      Não \_\_\_\_\_

Se *Não*, indica:

Nome da escola	Cidade	País	Ano

### 3. O meu conhecimento de outras línguas:

Indica as línguas estrangeiras que:

Percebo:	Falo:	Escrevo:
Português _____	Português _____	Português _____
Inglês _____	Inglês _____	Inglês _____
Francês _____	Francês _____	Francês _____
Espanhol _____	Espanhol _____	Espanhol _____
Chinês _____	Chinês _____	Chinês _____
Russo _____	Russo _____	Russo _____
Crioulo _____	Crioulo _____	Crioulo _____

Outras: \_\_\_\_\_

Outras: \_\_\_\_\_

Outras: \_\_\_\_\_

#### 4. O meu contacto com o espanhol.

4.1. Na escola, comecei a aprender espanhol:

- No 2.º ciclo: 5.º ano \_\_\_\_\_ 6.º ano \_\_\_\_\_
- No 3.º ciclo: 7.º ano \_\_\_\_\_ 8.º ano \_\_\_\_\_ 9.º ano \_\_\_\_\_
- No secundário: 10.º ano \_\_\_\_\_ 11.º ano \_\_\_\_\_

4.2. Alguma vez estiveste num país onde se fale espanhol? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4.3. Se sim, indica qual/quais \_\_\_\_\_

#### 5. Motivação para aprender espanhol

5.1. Indica as razões pelas quais decidiste aprender espanhol:

5.1.1. Porque me interessa conhecer a cultura hispânica Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.2. Porque passo férias num país onde se fala espanhol Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.3. Porque gostaria de continuar a estudar num país onde se fala espanhol  
Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.4. Porque gostaria de viver num país onde se fala espanhol Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.5. Porque gosto de aprender línguas estrangeiras Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.6. Porque tenho amigos que falam espanhol Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.7. Porque é fácil Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.8. Não escolhi, fazia parte do plano de estudos Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5.1.9. Outra \_\_\_\_\_

5.2. Quando estudas espanhol, qual é a área em que tens mais facilidade? (indica de **1** a **4**, sendo **1** = muito fácil, **2** = fácil, **3** = difícil e **4** = muito difícil)?

Falar \_\_\_\_\_ Escutar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever \_\_\_\_\_

5.3. Qual a área que consideras mais importante? (indica de **1** a **4**, sendo **1** = muito importante, **2** = importante, **3** = pouco importante e **4** = nada importante)?

Falar \_\_\_\_\_ Escutar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever \_\_\_\_\_

## 6. Usos e aplicações do espanhol (fora da escola):

Identifica as situações em que utilizas o espanhol (marca o número correspondente tendo em conta a seguinte escala: **1** = nunca, **2** = às vezes, **3** = frequentemente e **4** = quase sempre).

### Falar:

Com amigos 1 2 3 4

Quando vou a países onde se fala espanhol 1 2 3 4

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Compreender / Escutar:

Canções 1 2 3 4

Filmes 1 2 3 4

Video-jogos 1 2 3 4

Séries de TV 1 2 3 4

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Ler:

Revistas 1 2 3 4

Jornais 1 2 3 4

Livros 1 2 3 4

E-mails 1 2 3 4

Textos na net 1 2 3 4

Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Escrever:

E-mails 1 2 3 4

Curriculum Vitae 1 2 3 4

Mensagens em chats da net 1 2 3 4

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 7. Aprendizagem.

Indica o número que melhor reflete o teu posicionamento face às questões - **1** = nada, **2** = um pouco, **3** = suficiente e **4** = muito.

### Na aula, como gostas de aprender?

Ler textos diversos 1 2 3 4

Escutar músicas 1 2 3 4

Escrever textos diversos 1 2 3 4

Ver filmes, vídeos 1 2 3 4

Conversar com professor / colegas 1 2 3 4

Outras \_\_\_\_\_

### Como gostas de trabalhar na aula?

Sozinho 1 2 3 4

Em pares 1 2 3 4

Em pequenos grupos (3ou 4 colegas) 1 2 3 4

Com a turma e o professor 1 2 3 4

Das quatro anteriores, qual a que preferes?

\_\_\_\_\_

**Na aula o que gostas trabalhar?**

Vocabulário                    1   2   3   4  
 Gramática                      1   2   3   4  
 Expressão oral                1   2   3   4  
 Compreensão oral            1   2   3   4  
 Expressão escrita            1   2   3   4  
 Compreensão leitora        1   2   3   4  
 Pronúncia                    1   2   3   4  
 Outras \_\_\_\_\_

---

**O que gostarias de melhorar?**

Vocabulário                    1   2   3   4  
 Gramática                      1   2   3   4  
 Expressão oral                1   2   3   4  
 Compreensão oral            1   2   3   4  
 Expressão escrita            1   2   3   4  
 Compreensão leitora        1   2   3   4  
 Pronúncia                    1   2   3   4  
 Que outros aspetos te interessam melhorar?

---

**7.2.** Consideras útil fazer trabalhos de casa?      Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**8. Conhecimentos específicos**

**8.1.** Utiliza a seguinte classificação para indicares o que sabes relativamente às seguintes personalidades: **1** = não conheço, **2** = já ouvi falar, **3** = sei de quem se trata, e **4** = já li este autor.

- Artistas hispânicos:

Pablo Neruda                    1   2   3   4  
 Maruja Torres                   1   2   3   4  
 Antonio Machado              1   2   3   4  
 Laura Esquivel                1   2   3   4

Federico García Lorca        1   2   3   4  
 Octavio Paz                      1   2   3   4  
 Gabriel García Márquez      1   2   3   4  
 Miguel de Cervantes         1   2   3   4

Se indicaste o número **4** em algum dos nomes anteriores, indica o que sabes (área artística, nacionalidade...) \_\_\_\_\_

---



---

**8.2.** Classifica as seguintes afirmações (Sim / Não):

- A literatura (narrativa, poesia, teatro) é uma forma interessante de trabalhar uma língua estrangeira \_\_\_\_\_

- Conhecer alguns textos literários ajuda-me a conhecer melhor a cultura associada a uma língua \_\_\_\_\_

- Trabalhar com diferentes tipos de textos literários permite-me uma abordagem lúdica a uma língua \_\_\_\_\_

- A utilização de textos literários ajuda-me a expressar os meus pensamentos, sentimentos \_\_\_\_\_

**8.3.** Numera por ordem de preferência qual dos tipos de texto literário preferes trabalhar em aula:

Poesia \_\_\_\_\_ Conto \_\_\_\_\_ Teatro \_\_\_\_\_ Romance \_\_\_\_\_

**8.4.** Indica por ordem a tua preferência, numerando de **1** (mais interessante) a **5** (menos interessante), relativamente aos seguintes temas que podemos encontrar nos diversos tipos de textos literários:

Amor \_\_\_\_\_ Policial \_\_\_\_\_ Fantástico/Maravilhoso \_\_\_\_\_  
Humorístico/Cômico \_\_\_\_\_ Autobiográfico \_\_\_\_\_ Histórico \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!



## Anexo 2

### Resultados do questionário.

O grupo de alunos a quem se aplicou a unidade didática provém de 5 turmas de 11.º ano e estudam espanhol há cinco anos, enquadrando-se nos níveis B1.2 e B2.1 (segundo o QECR). Assistem a um total de 180 minutos da disciplina divididos por duas aulas de 90 minutos.

Com o intuito de melhor conhecermos os alunos relativamente à sua motivação para a aprendizagem da língua, traçar o seu perfil linguístico, mas em especial, perceber a sua relação com a leitura e a escrita, estruturámos um questionário que nos ajudasse a recolher informação necessária à caracterização dos mesmos. Este encontra-se dividido em sete partes: (1) línguas faladas no agregado familiar; (2) informações sobre o meu percurso escolar; (3) o meu conhecimento de outras línguas; (4) o meu contacto com o espanhol; (5) motivação para aprender espanhol; (6) usos e aplicações do espanhol (fora da escola); (7) aprendizagem e (8) conhecimentos específicos. Nem todos os alunos entregaram os questionários, apesar das solicitações quer da professora estagiária, quer do professor cooperante.

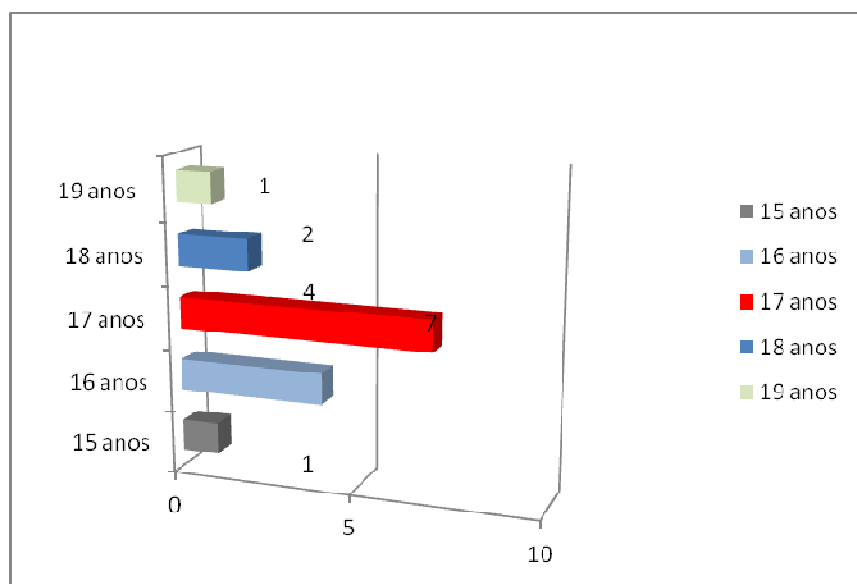


Gráfico 1 – Idades dos alunos.

Todos alunos realizaram a sua escolarização em Portugal. Quanto ao conhecimento e uso de LE (português, inglês, francês, espanhol, chinês, russo e crioulo), a maioria dos alunos (10) refere “perceber” inglês e espanhol, mas quanto à expressão oral (“falo”), o espanhol é a língua com maior expressão (8 alunos); relativamente à expressão escrita, estes alunos indicam novamente o inglês e o espanhol. Do grupo de alunos (5) que indica perceber crioulo caboverdiano, apenas uma aluna refere escrever nessa língua.

Como referido anteriormente, na segunda parte do inquérito abordou-se o contacto com o espanhol e a motivação para o estudo desta língua. A totalidade dos alunos indica que o estudo da língua se deve ao plano de estudos - estando no 11.º ano têm de dar continuidade à mesma - no entanto, 10 indicam como motivação “passar férias num país onde se fala esta língua” e 9, o “interesse por conhecer a cultura”; 2 alunos indicam, na opção “Outras”, sentir mais facilidade com o espanhol do que com o inglês.

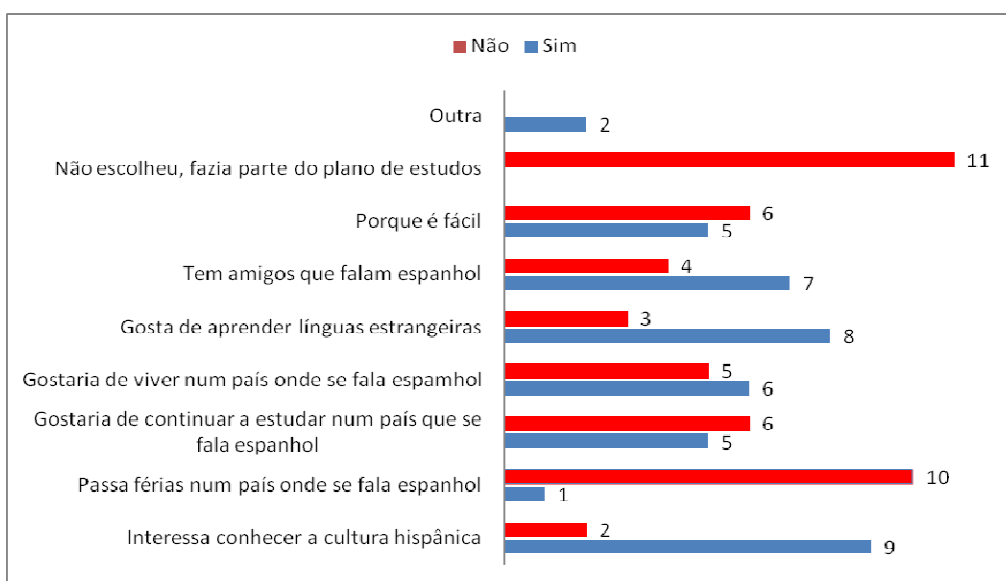


Gráfico 2 - Motivação para aprender a língua espanhola

No que concerne às competências em que sentem maior ou menor facilidade, a maioria dos alunos (5) revela que ‘falar’ em espanhol uma tarefa muito fácil.

Quanto a “escutar”, a maioria (5) considera-a “fácil”. Apenas (1) aluno a classifica como muito difícil.

Relativamente a “ler”, a maioria dos alunos (8) indica não sentir dificuldade, considerando-a “fácil” e (2) “muito fácil”. Nenhum a classifica como “difícil”.

No que concerne a “escrever”, a maioria dos alunos (7) refere que é “fácil”, apesar de (4) revelarem dificuldades nesta área.

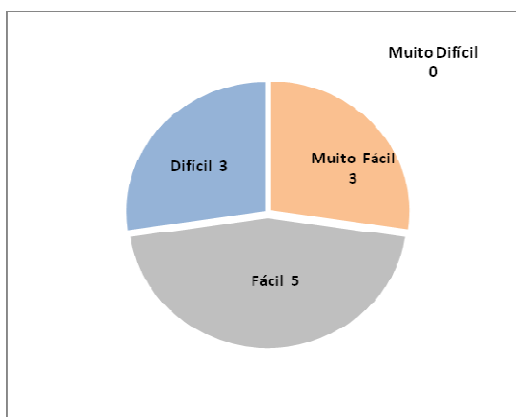


Gráfico 3 – Competência “Falar”.

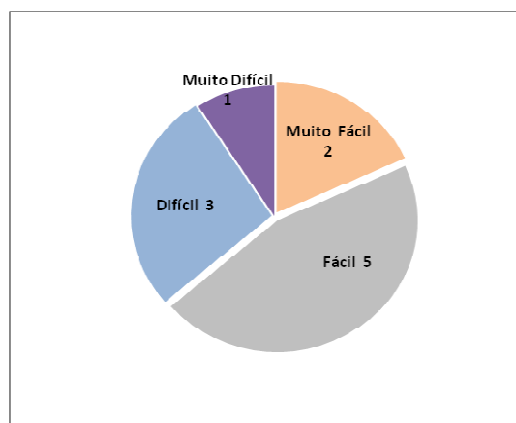


Gráfico 4 – Competência “Escutar”.

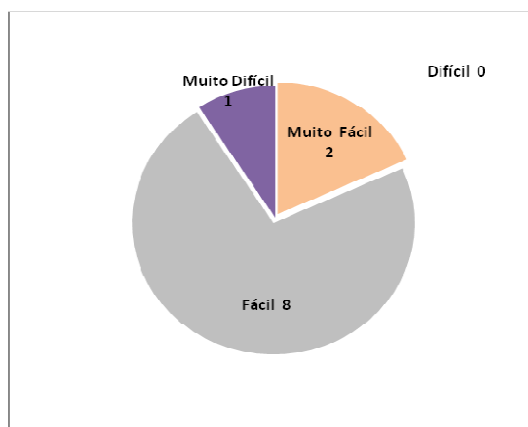


Gráfico 5 – Competência “Ler”.

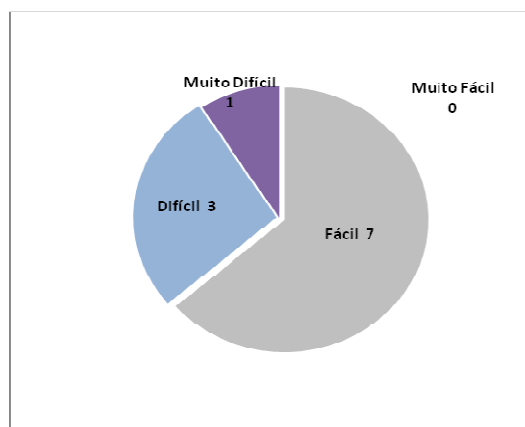


Gráfico 6 – Competência “Escrever”.

Numa outra secção questionaram-se os alunos quanto à importância que atribuem às competências anteriormente referidas. Analisadas as respostas, pode-se concluir que a competência mais valorizada é a da expressão oral – (8) alunos consideram-na “muito importante”.

Relativamente à compreensão auditiva (“escutar”), observa-se que a maioria dos alunos a considera importante (dividindo-se entre o “muito importante” e “importante”), ainda que (4) alunos a classifiquem como “pouco importante”.

No que respeita à leitura, a maioria dos alunos atribui-lhe importância: (4) consideram-na “importante” e (3) indicam que é “muito importante”. Existem, apesar disso, (4) alunos que a categorizam como “pouco importante”.

Finalmente, relativamente à escrita, a maioria dos alunos considera que esta tem importância: (4) classifica-a como “importante” e (3) como “muito importante”. Regista-se que (4) alunos a categorizam como “pouco importante”.

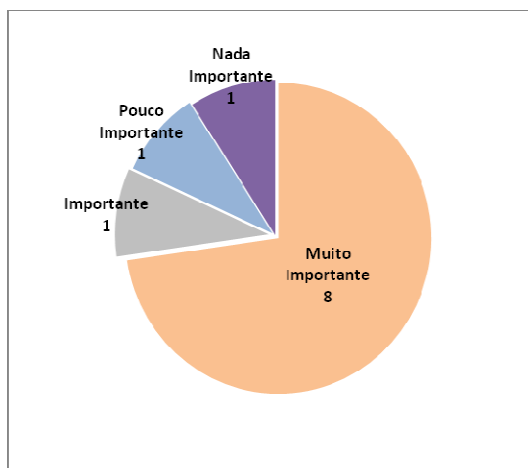


Gráfico 7 – Importância de “falar”.

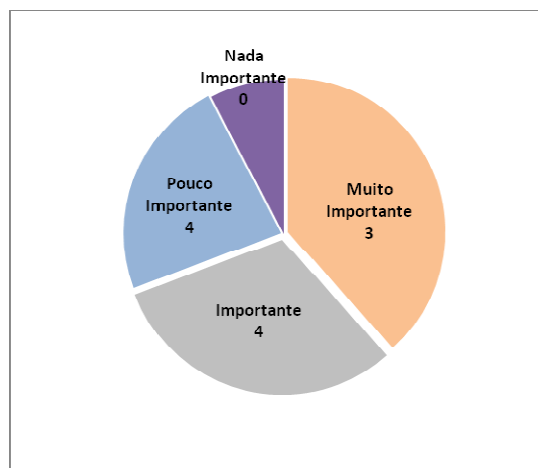


Gráfico 8 – Importância de “escutar”.

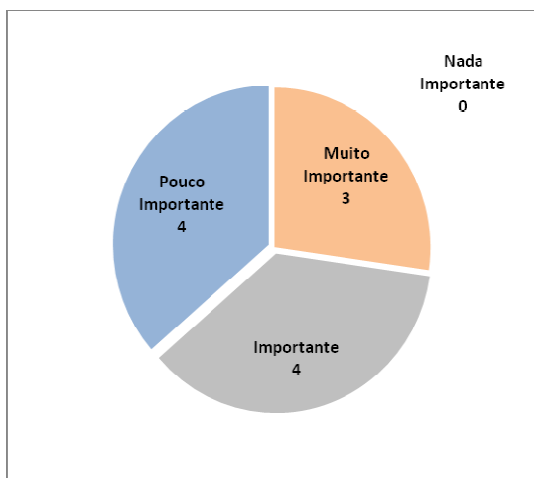


Gráfico 9 – Importância de “ler”.

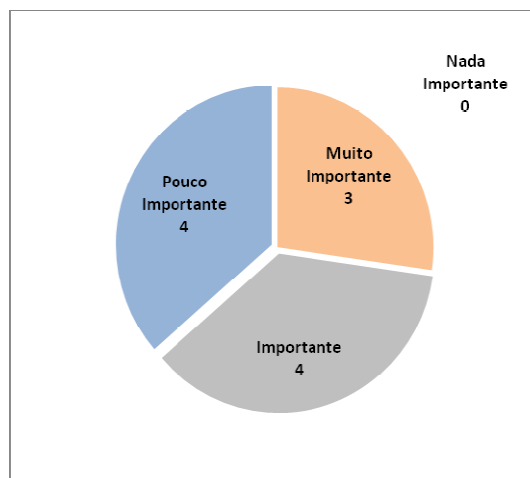


Gráfico 10 – Importância de “escrever”.

No que respeita aos usos e aplicações do espanhol fora da escola, os alunos referem que falam “às vezes” com amigos e “frequentemente” quando vão a países hispânicos. Relativamente à audição, compreendem / escutam “frequentemente” canções e filmes. Quanto à leitura, revelam não ter contacto fora de aula, excepto o facto de “às vezes” lerem textos na internet. O mesmo se passa com a escrita, uma vez que os alunos referem escrever “às vezes” mensagens em *chats* na internet.

Quanto à aprendizagem da língua no contexto de sala de aula, os alunos indicam que gostam de aprender através do visionamento de filmes e vídeos, e pela audição de músicas; revelam menor apetência por escrever e ler textos diversos.

Quando questionados sobre a forma como gostam de trabalhar na aula, a maioria dos alunos indica o trabalho a pares (5 alunos) seguida de em pequenos grupos (3 alunos).



Gráfico 11 – Forma de trabalhar em aula.

No que concerne ao que mais gostam de trabalhar na aula, a grande maioria dos alunos manifesta preferência por atividades de cariz oral, seguidas das atividades de compreensão leitora e de escrita. A área que menos interessa aos alunos é a gramática.



Gráfico 12 – Área que os alunos preferem trabalhar em aula.

De acordo com as respostas obtidas sobre a área que gostariam de melhorar (através do trabalho de aula), a maioria dos alunos indica a expressão escrita (9 alunos), seguindo-se a compreensão leitora (7 alunos). A área que menos preocupa estes alunos é a compreensão oral.



Gráfico 13 – Área que os alunos gostariam de melhorar.

Quando questionados sobre a utilidade de fazer trabalhos de casa, a maioria dos alunos, (9), considera que estes são importantes. Apenas (2) respondem negativamente.

Na última parte do inquérito, relativa ao conhecimento de escritores de língua espanhola, a maioria dos alunos indica saber quem é Miguel Cervantes. Outro dos autores mais referidos é Antonio Machado.

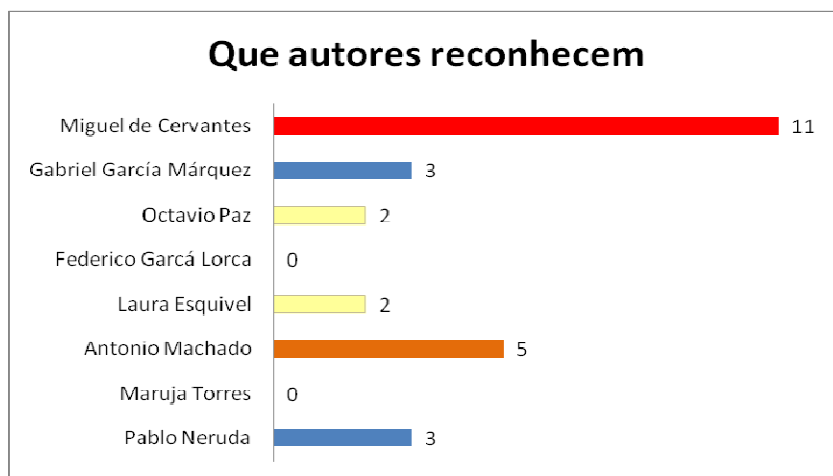


Gráfico 14 – Autores hispânicos que os alunos reconhecem.

No que concerne ao trabalho com textos literários, a maioria dos alunos indica que conhecer alguns textos literários ajuda a conhecer melhor a cultura associada a uma língua e que trabalhar com diferentes tipos de textos literários permite uma abordagem lúdica a essa mesma língua.



Gráfico 15 – O texto literário como ferramenta de trabalho em aula.

Quando questionados quanto ao tipo de texto literário preferido para trabalhar em aula, a maioria indica o conto, seguido do teatro.

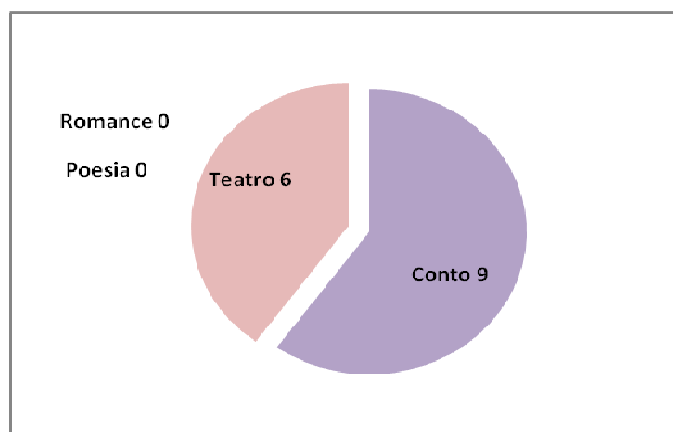


Gráfico 16 – Tipo de texto literário que prefere trabalhar em aula.

Quanto aos géneros considerados mais interessantes, o humorístico/cómico ocupa a primeira posição, seguida pelo fantástico/maravilhoso. Os temas menos interessantes para estes alunos são o histórico e o autobiográfico.

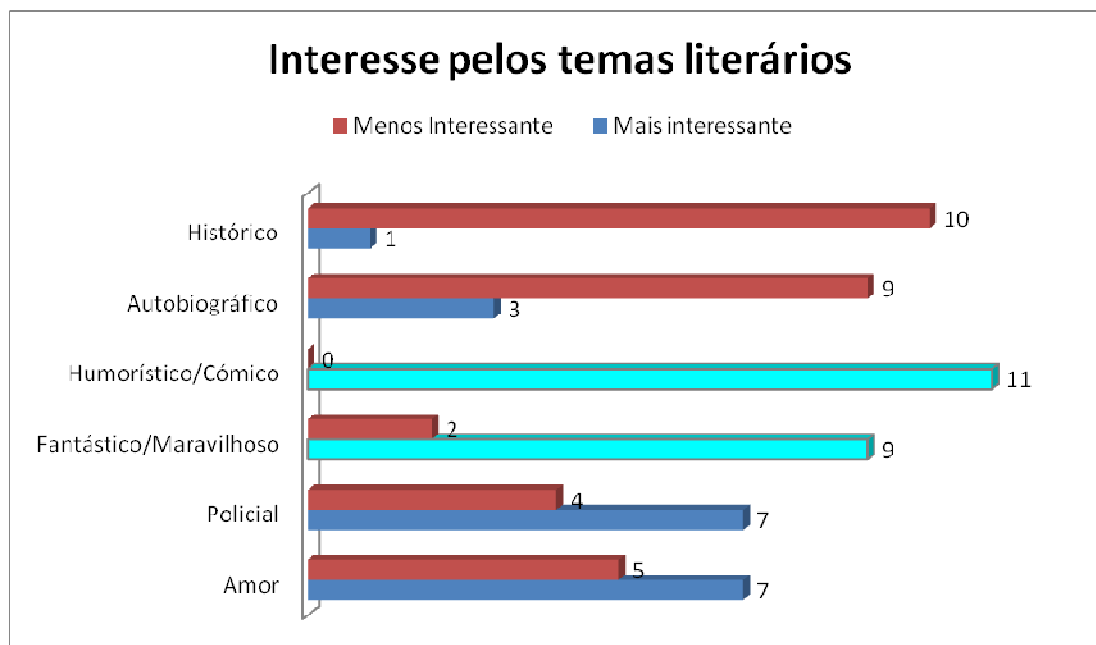


Gráfico 17 – Temas literários mais interessantes.



## Anexo 3

Ficha de lectura n.º 1 - *Caperucita en Manhattan*, Carmen Martín Gaité

Contesta a las siguientes cuestiones sobre *Caperucita en Manhattan* para que sistematices la información sobre esta narrativa – puedes hacerlo mientras lees el texto o, después de leerlo, buscando la información necesaria.

¡Buen trabajo!

### I parte “*Sueños de Libertad*”

1. La narradora se refiere a Nueva York no como la “Gran Manzana”, sino usando otra expresión para caracterizar la ciudad. Indica .

---

2. ¿Cuáles son los primeros datos que tenemos sobre Sara Allen?

---

---

3. Indica las primeras informaciones que tenemos sobre los padres de Sara.

---

---

4. La abuela es una persona importante para la niña. Refiere cuáles son las primeras informaciones que tenemos sobre este personaje.

---

---

---

5. ¿Quién es Aurelio Roncali? ¿Por qué es importante para Sara?

---

---

---

6. Indica con qué libros Sara hacía comparaciones con las situaciones de su vida cotidiana.

---

---

7. Explica lo que son las *«farfanías»* de Sara.

---

---

8. *«Eran como telegramas mandados a la representante de la Libertad para pedirle que la librara del cautiverio de no ser libre.»* Identifica al recetor de estos “telegramas” de Sara.

---

9. Explica en qué consistían las rutinas de los sábados de Sara y su madre.

---

---

---

10. En una de las visitas a la abuela, ocurren cosas poco habituales. Refiere cuáles.

---

---

---

---

11. Los padres de Sara deciden celebrar el cumpleaños de la niña de una manera especial. ¿Dónde lo hacen? ¿A Sara le gusta?

---

---

---

12. Indica el mensaje que contenía el pastelito que recibe Sara como postre en la comida de su cumpleaños. ¿Cómo reacciona la niña?

---

---

---

13. Refiere qué le regaló la abuela a Sara.

---

14. ¿Cómo termina el día de cumpleaños de Sara?

---

---

---

## II parte “La Aventura”

**15.** En esta segunda parte surge un nuevo e importante personaje, Miss Lunatic. Refiere sus características físicas y psicológicas más impresionantes.

---

---

---

**16.** ¿Quién es Edgar Woolf? Indica cuáles son los problemas que tanto le preocupan.

---

---

---

**17.** Explica las circunstancias en las que se produce el primer contacto de Sara con Miss Lunatic.

---

---

---

**18.** Sara descubre el secreto de Miss Lunatic. ¿De qué se trata?

---

---

---

**19.** Refiere cuál fue la estratagema preparada por Sara para que no parezca rara su ausencia.

---

---

---

**20.** Identifica el consejo que Miss Lunatic da a Sara antes de que se separen.

---

---

---

**21.** Central Park es un espacio especial en la novela. ¿Por qué es importante?

---

---

---

**22.** Sara conoce a Mister Woolf. ¿Cómo se produce este encuentro? ¿Qué ocurre?

---

---

---

**23.** Indica qué pide Sara a Mister Woolf como forma de pago por la ayuda que ella le presta.

---

---

**24.** Identifica la época del año en que ocurre esta parte del relato.

---

**25.** Mientras viaja por la ciudad, Sara le pide al chofer Peter que pare en un determinado lugar. Indica cuál y explica qué hace allí la niña.

---

---

---

---

**26.** Sara llega finalmente a la casa de la abuela. ¿Qué ocurre?

---

---

**27.** La niña toma una decisión importante. Explica qué decide hacer.

---

---

---

**28.** Indica cuál es la palabra usada por Sara para concluir su proyecto. ¿Por qué crees que la ha elegido?

---

---

---

---

### **Pos lectura**

Ahora que ya conoces el libro da tu opinión sobre la historia que has leído. ¿Has comprobado tus expectativas iniciales? ¿Qué te ha gustado más y menos?

---

---

---

---

---

---

## Anexo 4

### Ficha n.º 2 - Secuencias textuales

Lee los siguientes fragmentos de *Caperucita en Manhattan* (capítulo 8, pp. 142,143)

#### A

*Rectificó, pues, el paso, irguió la cabeza, y en ese mismo momento sus ojos se tropezaron con una escena que ahuyentó inmediatamente sus pesadumbres para obligarse a fijarse en las ajenas. [...]*

*Miss Lunatic se detuvo a mirarla y en seguida comprendió por qué le había emocionado tanto aquella inesperada visión. [...]*

*Se acercó a ella, abriéndose paso por entre la oleada de gente que las separaba. La niña, al ver los viejos zapatos de miss Lunatic parados allí en el suelo junto a los suyos, levantó los ojos, que tenía, efectivamente, llenos de agua. Y la miró. Pero sin acusar extrañeza ni miedo al descubrir ante sí una figura tan extravagante. Al contrario, sus ojos parecieron revivir con un fulgor de alivio y confianza. Y miss Lunatic, que ya hacía mucho tiempo que no había visto una mirada tan transparente y candorosa, sintió como si su viejo corazón se calentara ante las llamas de una inesperada hoguera.*

#### B

*Estaba en uno de los anchos pasillos subterráneos que conducen a la salida. [...]*

*Entre el atropellado ir y venir de los viajeros que se adelantaban unos a otros, se empujaban cruzaban sin mirarse, una niña, totalmente ignorada por ellos, lloraba silenciosamente con bajos y la espalda apoyada en la pared del subterráneo. Podría tener unos diez años. Llevaba impermeable encarnado con capucha, y al brazo, enganchada por el asa, una cesta cubierta por una servilleta a cuadros. [...] Le recordaba muchísimo a la Caperucita Roja de una edición de cuentos de Perrault que ella le había regalado a su hijo, cuando era peque*

#### C

- *¿Qué te pasa, guapa? ¿Te has perdido? – le preguntó dulcemente.*

*La niña negó con la cabeza.*

- *No. Porque esta estación es la que queda más cerca de Central Park, ¿verdad?*
- *Sí. ¿Entras o sales de él?*

- *Salgo... Mejor dicho... había pensado salir – rectificó con voz mohína.*
- *Pues yo también. Así que si quieres te acompaño.*
- *Gracias: no hace falta que se moleste. Tengo un plano.*
- *¡Ah, tienes un plano! Entonces, ¿por qué llorabas? – insistió miss Lunatic, al darse cuenta de que la niña volvía a hacer pucheros.*
- *Es muy largo de contar – contestó ella, con un hilo de voz y bajando nuevamente los ojos. – Muy largo.*
- *Bueno eso no importa. Lo que vale la pena siempre es largo de contar. Pero me gustaría saber si tú tienes ganas de contarlo o no. Eso es lo único importante.*

**1.** Subraya los verbos del fragmento A.

**1.1.** ¿En qué tiempo verbal están la mayor parte de ellos?

---

**2.** Subraya los verbos del fragmento B.

**2.1.** ¿En qué tiempo verbal están la mayor parte de ellos?

---

**3.** Subraya los verbos del fragmento C.

**3.1.** ¿En qué tiempo verbal están la mayor parte de ellos?

---

**4.** ¿En cuál de los fragmentos encuentras más adjetivos? ¿Encuentras alguna razón para eso?

---



---

**5.** ¿Quiénes son los personajes y qué hacen en el fragmento A? ¿La acción se desarrolla?

---



---

**6.** ¿Quién participa en el fragmento B? ¿Te parece que la acción se desarrolla?

---



---

**7.** ¿Qué hacen los personajes en el fragmento C?

---

---

**8.** Indica cuál es el fragmento en que la acción se desarrolla, avanza, en el que ocurren cosas.

---

---

**9.** Refiere cuál de los tres fragmentos presenta las características de los personajes, sus emociones, sus pensamientos.

---

---

**10.** Ten en cuenta los tres tipos de secuencias narrativas (narración, descripción y diálogo) e indica con cuáles relacionas cada uno de los fragmentos anteriores.

---

---

---

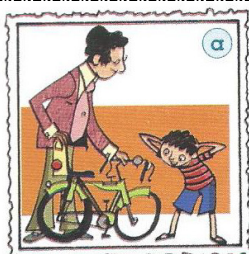
---

## Anexo 5

### Ficha n.º 3 - Narración vs Descripción – tiempos verbales usados

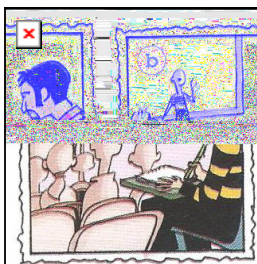
Sara descubre en la casa de la abuela un álbum con algunas fotos dónde están algunas de su abuelo Isaac Little y le pide que le cuente algunas cosas sobre ese abuelo al que no conoció.

1. Lee los siguientes fragmentos de la biografía de Isaac y relaciona cada fragmento del relato de la abuela con su foto correspondiente:



Cuando tenía 3 años empezó a ir al colegio.

En 1985 se fueron a vivir en la avenida C, en Manhattan.



Estudió la carrera de Derecho desde 1976 hasta 1981.

Isaac y Rebeca se casaron el 24 de mayo de 1982.

Cuando era niño su padre le compró una bicicleta a la que era muy aficionado.

En 1987 nació Vivian.

A los 23, después de acabar la carrera conoció a Rebeca y empezaron a salir.

En 1986 abrió su propio bufete de abogados.



(adaptado Español lengua viva 2)

- 1.1. Ahora ordena los fragmentos cronológicamente.



1.2. Retira de los fragmentos que ordenaste los marcadores temporales que te han ayudado en su ordenación. \_\_\_\_\_

2. Escribe en tu cuaderno una biografía (tuya o de un familiar tuyo) siguiendo el ejemplo de biografía del abuelo de Sara Allen.
3. Como sabes, a Sara le gusta mucho leer. A continuación vas a leer una de sus historias de misterio preferidas:

*«Llegué pronto al aeropuerto J.F. Kennedy, e en Nueva York, a las diez y media. Facturé mis maletas y recogí la tarjeta de embarque rápidamente. Me dirigí a Salidas Internacionales. Allí entré en el “duty-free” para comprar una botella de gin para mi amigo Peter que vive en Inglaterra... Y entonces la vi por la primera vez. Me puse a su lado. La miré. Ella a mí no me miró y siguió leyendo una revista... Por los altavoces llamaron a los pasajeros con destino a Londres. Embarcamos enseguida. Yo me senté en el asiento 21C y ella (¡qué casualidad!) en el 21D. Ella puso su abrigo y una bolsa en el maletero. El avión despegó a las 10h54.*

*Las azafatas explicaron el funcionamiento de las máscaras de oxígeno, sirvieron un desayuno muy malo y nos dieron periódicos y caramelos. En un momento determinado ella se levantó y se fue al servicio. Estoy seguro. Yo la vi entrar. Pasó una hora. Antes de aterrizar avisé a una azafata.*

- *Hay una pasajera en el servicio, la pasajera del 21D – le dije. Ella fue a mirar y volvió.*
- *Perdone, señor, en el servicio no hay nadie. Y el 21D ha estado libre en este viaje.*

*Después de aterrizar, miré en el maletero. Allí encontré un abrigo verde y una bolsa de piel negra. Y en la bolsa encontré un extraño mensaje: “John: no se preocupe, no pasa nada.XX3YU7M”. Yo me llamo John.»*

3.1. Registra en tu cuaderno por orden cronológico los sucesos que el personaje narra en esta historia: 1-llegó al aeropuerto; 2-facturó las maletas, 3-recogió la tarjeta de embarque...

4. Lee ahora esta nueva versión de la historia y compárala con la anterior. Te vas a dar cuenta que aparece un nuevo tiempo para relatar acciones pasadas...

*«Llegué pronto al aeropuerto J.F. Kennedy, en Nueva York, a las diez y media. **No había mucha gente,** facturé mis maletas y recogí la tarjeta de embarque rápidamente. Me dirigí a Salidas Internacionales. Allí fui a comprar una botella de gin para mi amigo Peter que vive en Inglaterra. **En la tienda había mucha gente. Estaba yo mirando unas corbatas cuando** la vi por la primera vez. **Ella llevaba un abrigo verde y una bolsa de piel negra. Era muy guapa.** Me puse a su lado. La miré. Ella a mí no me miró y siguió leyendo una revista **que estaba llena de fotos de princesas y famosos.** Por los altavoces llamaron a los pasajeros con destino a Londres. Embarcamos enseguida. **El avión era grande y éramos pocos pasajeros.** Yo me senté en el asiento 21C y ella (¡qué casualidad!) en el 21D. Ella puso su abrigo y una bolsa en el maletero. El avión despegó a las 10h54.*

*Las azafatas explicaron el funcionamiento de las máscaras de oxígeno, sirvieron un desayuno muy malo (el café sabía fatal, el zumo de naranja era de plástico y el pan estaba durísimo) y nos dieron periódicos y caramelos. **Ella seguía leyendo sin hacerme caso.** En un momento determinado ella se levantó y se fue al servicio. Estoy seguro. Yo la vi entrar. Pasó una hora. **Yo estaba extrañado***

y preocupado porque ella no volvía a su asiento. Antes de aterrizar avisé a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 15h.

- Hay una pasajera en el servicio, la pasajera del 21D – le dije. Ella fue a mirar y volvió.
- Perdona, señor, en el servicio no hay nadie. Y el 21D ha estado libre en este viaje. **Esta plaza no estaba reservada.**

Después de aterrizar, miré en el maletero. Allí encontré un abrigo verde y una bolsa de piel negra. **Eran de la mujer desaparecida.** Y en la bolsa encontré un extraño mensaje **que decía:** “John: no se preocupe, no pasa nada.XX3YU7M”. Yo me llamo John y **antes no creía en las brujas.»**

(adaptado de Rápido, Rápido)

**4.1.** Ahora ya conoces toda la historia. Retira del segundo fragmento una transcripción en que consideres que hay un desarrollo de la acción. \_\_\_\_\_

**4.2.** Retira una transcripción en la que se observe las circunstancias de algo o la descripción de alguien. \_\_\_\_\_

**5.** Busca en el texto las frases que describen las circunstancias en que ocurren estos sucesos:

- a) La vi por primera vez. \_\_\_\_\_
- b) Sirvieron un desayuno muy malo. \_\_\_\_\_
- c) Antes de aterrizar, avisé a una azafata. \_\_\_\_\_

**6.** ¿Cuál de los dos tiempos verbales hace avanzar la historia? ¿Qué función principal te parece que cumple el segundo tiempo verbal: hacer avanzar la historia o describir las circunstancias de cada momento de la historia?

**6.1.** Añade a la historia un inciso con el que hagas avanzar la acción y otro que sirva para explicar algo sobre un personaje y las circunstancias de la acción.

## Anexo 6

### *Diário de Bordo*

Alumno \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

¿Qué has aprendido o revisado en esta clase? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Indica qué actividad te ha gustado más. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Indica qué actividad te ha gustado menos. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De las actividades trabajadas, indica las que piensas que tienes que repasar para mejorar.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De las actividades trabajadas, ¿cuáles te parece que vas a necesitar o utilizar en la tarea final?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Otras observaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 7

### Ficha n.º 4 - Tiempos del pasado – pretérito perfecto

Lee el siguiente fragmento:

«Mientras Sara y la abuela meriendan, charlan un rato sobre la experiencia de la abuela en el Bingo:

- *¿**Has ganado** todo eso? ¡Es un dineral! – exclamó sorprendida Sara al mirar los billetes que la abuela tiraba al aire.*
- *Pues ya ves, hoy **he tenido** suerte. – la abuela hizo dos montones iguales - Toma la mitad para ti y la mitad para mí. Es mi regalo de cumpleaños.*
- *Pues es muchísimo. Yo nunca **he tenido** tanto dinero, abuela. Y lo ganaste al bingo. Yo nunca **he ido** al bingo.- contestó Sara.*
- *Cuando seas mayor, iremos las dos.»*

(fragmento adaptado del capítulo 4 de *Caperucita en Manhattan*)

1. Hay muchas cosas que nos gustaría hacer pero que todavía no las hemos hecho por diversas razones. Observa la tabla y marca según tu experiencia. Añade otras dos actividades que ya has hecho:

	Ya	Todavía no
Jugar al Bingo.		
Escalar una montaña.		
Leer un libro en español.		
Hacer un viaje en barco.		
Cantar una canción en español.		
Visitar algún lugar de España.		

(Adaptado de *Español Lengua Viva 1*)

2. Durante el día hacemos muchas cosas. Marca con una cruz las que has hecho **hoy**:

- a) Has visto la tele \_\_\_\_\_
- b) Has ido al Facebook \_\_\_\_\_
- c) Has hecho deporte \_\_\_\_\_
- d) Has visto tus emails \_\_\_\_\_
- e) Has escuchado música \_\_\_\_\_
- f) Has estado con tu mejor amigo/ amiga \_\_\_\_\_

3. Escribe ahora las cosas que has hecho últimamente y pregúntalas a tu compañero. Quién sabe encontréis coincidencias.

Hoy	Esta mañana	Esta semana
Este fin de semana	Este invierno	Este año

(Adaptado de *Español Lengua viva 2*)

4. Estos son algunos marcadores temporales usados con este tiempo del pasado. ¿Te acuerdas de otros? Escribe al menos dos frases en las que los utilices.

---



---



---



---



---



---

## Anexo 8

### Ficha n.º 5 - Conectores discursivos y marcadores temporales

1. A Sara le gustan los libros, las historias. A continuación tienes una de sus preferidas. Lo que ocurre es que las frases están desordenadas. Ordénalas.

- ☐ **a.** Al día siguiente, los vecinos, que tenían mucho miedo, fueron a ver al rey al castillo.

☐ **b.** El dragón echaba fuego por la boca mientras el caballero intentaba clavarle su espada.

☐ **c.** En las afueras del pueblo vivía un terrible dragón.

☐ **d.** Cuando el dragón se la iba a comer, apareció un caballero montado a caballo.

☐ **e.** Hace mucho tiempo en un pequeño pueblo de Cataluña vivía un rey que tenía una hija muy bella.

☐ **f.** El caballero y el dragón lucharon.

☐ **g.** era de noche y los habitantes del pueblo estaban durmiendo.

☐ **h.** El caballero, que se llamaba Jordi, cogió una rosa y se la regaló a la princesa.

☐ **i.** De su sangre nació un rosal de rosas rojas.

☐ **j.** Un día, el dragón salió de su cueva y se comió todos los animales que encontró.

☐ **k.** muy enfadados, cogieron a la princesa y se la ofrecieron al dragón.

☐ **l.** Al final, se la clavó en el corazón y el animal murió.

☐ **m.** Le pidieron ayuda, pero el rey, que vivía muy tranquilo en su palacio, no les hizo caso y ellos,

(Adaptado de *Club Prisma A2*)

2. Escucha la grabación y comprueba si tu ordenación está correcta.
3. Vuelve a leer la historia y subraya todas las palabras o expresiones que te han ayudado a ordenarla. ¿Te atreverías a cambiar el dragón por una bruja y al caballero por una valiente muchacha? ¿Cómo sería esa historia? Trabaja con tu compañero y contad a la clase cómo podría ser la historia con esos cambios. Puedes introducir todos los elementos diferentes o nuevos que consideres necesarios para que la historia sea coherente, creativa, graciosa...

## Anexo 9

**Ficha de apoio n.º 1 - Conectores discursivos y marcadores temporales**

Cuando hacemos un relato, contamos una historia, usamos determinadas expresiones para organizar el discurso y transmitir de forma comprensible a nuestro interlocutor lo que deseamos.

**Conectores discursivos para:****a) Introducir un episodio:**

- Una vez; un día / una tarde; el otro día; hace un par de horas / días...

**b) Introducir una acción importante en un episodio:**

- Y entonces, en ese (preciso) momento; de pronto; de repente; de golpe...
- Repentinamente; inesperadamente; de improviso...

**c) Introducir episodios paralelos:**

- Mientras; al mismo tiempo que...
- (Acción A) Mientras tanto (Acción B);
- Entretanto.

Los **marcadores de tiempo** nos ayudan a percibir el paso del tiempo mientras la acción se desarrolla.

→ Antes; ahora mismo; anteriormente; poco antes; al mismo tiempo; en ese momento; entonces; cuando; después; más tarde; más adelante; a continuación; poco después...

## Anexo 10

### Ficha nº 6 - Discurso directo y discurso indirecto

#### I Grupo

En las narraciones, usamos con frecuencia frases que dijeron las personas relacionadas con los hechos que contamos, aunque no las reproduzcamos literalmente.

*Ejemplo:*

Ana: *Cuando íbamos cruzando por la sierra, nos quedamos atascados en la nieve. Por suerte no me había olvidado del móvil en casa y pedimos que nos fueran a rescatar.*

Ana me contó que se quedaron atascados en la nieve cuando iban cruzando la sierra, pero, por suerte, como ella llevaba su móvil, consiguieron llamar y pedir que los fueran a rescatar. – explicó Julia.

1. En los textos periodísticos y narrativos, para introducir las palabras de otra persona, se usan diferentes verbos para evitar la repetición del verbo **decir**. Rellena los espacios con otros verbos posibles:

<b>Afirmar</b>	_____	Expresar
_____	_____	Proponer
<b>Confirmar</b>	Declarar	Manifestar
Reconocer	_____	

2. ¿Cómo contarías estas cosas que dijeron los personajes la semana pasada?

a) Sr<sup>a</sup> Allen: “Perdona, me he olvidado de la receta de la tarta de fresa en mi casa. La traigo otro día, ¿vale?” \_\_\_\_\_

b) Sara: “ Mamá, quiero merendar pan con queso. ¡Estoy harta de esta tarta de fresa!”

c) Miss Lunatic: “Tengo que irme, he quedado en ir dentro de un rato a casa de Mr Woolf a leerle la mano.” \_\_\_\_\_

d) Mr Woolf: “Voy a quedarme en este banco de jardín, puede que Miss Lunatic pase por aquí...”



## II Grupo

También se puede utilizar el discurso indirecto y transformarlo en diálogo (discurso directo). Lee el ejemplo:

*Sara contó a la abuela que deseaba visitar la Estatua de la Libertad, pero su madre nunca tenía tiempo para eso. La abuela le prometió que ~~en~~ el sábado siguiente la irían a ver.*

*– Abuelita, me encantaría visitar la Estatua de la Libertad, pero mamá nunca tiene tiempo para eso. – explicó Sara.*

*– Pues ~~en~~ el próximo sábado la vamos a ver. – prometió la abuela.*

3. Lee el fragmento que se sigue:

*«Miss Lunatic preguntó dulcemente a Sara qué le pasaba, qué hacía allí, si se había perdido. La niña le explicó que estaba muy emocionada por estar tan cerca de aquel lugar mágico para ella – el Central Park. Miss Lunatic comentó que la comprendía muy bien.»*

a. Utiliza el fragmento anterior para recrear el diálogo entre Sara y Miss Lunatic.

---

---

---

---

---

---

## III Grupo

4. Vamos a sistematizar la información sobre los dos tipos de discurso. Vuelve a mirar los ejercicios anteriores y rellena la parrilla con la información comparativa entre los dos:

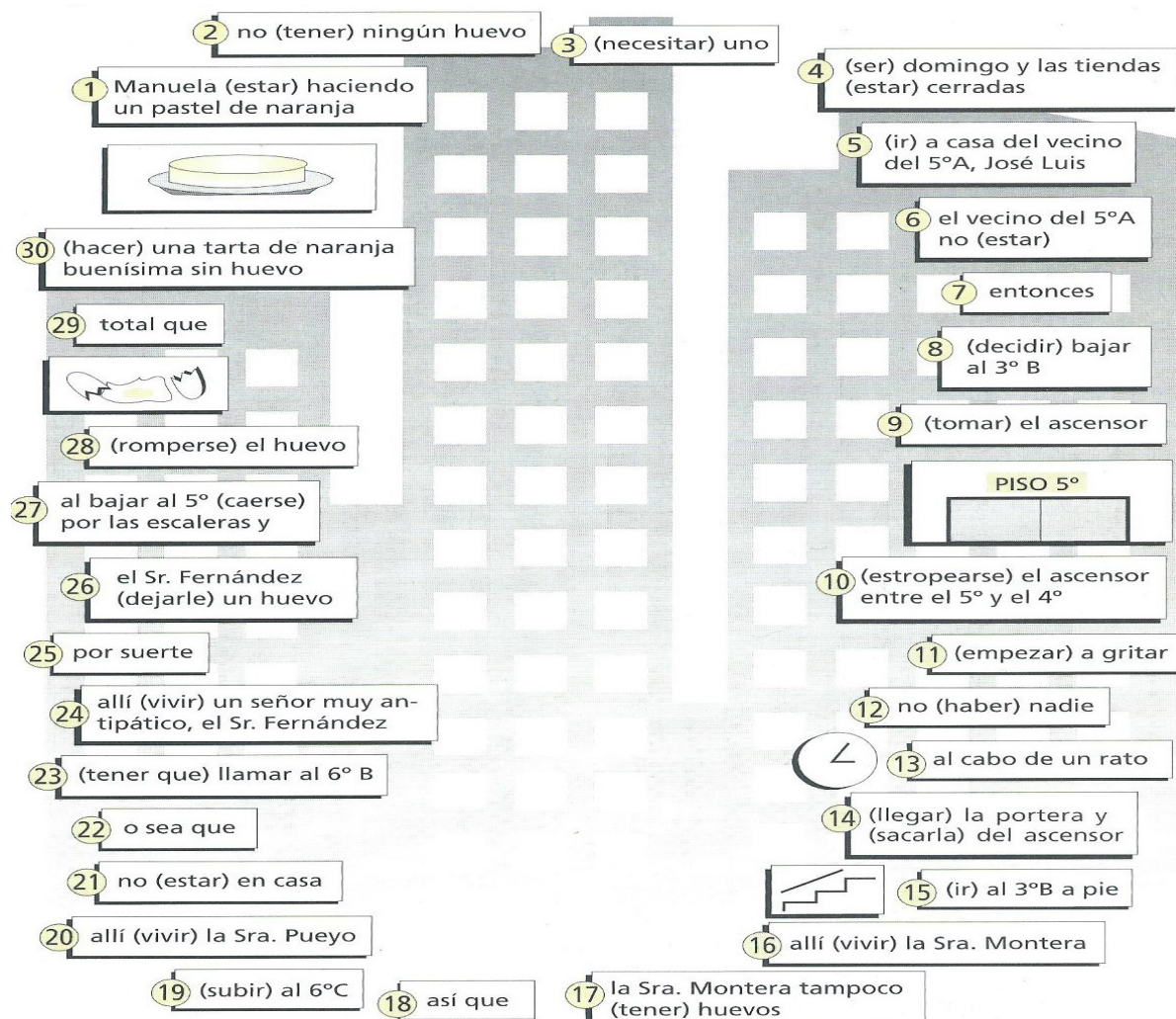
	Persona gramatical	Tiempos verbales	Pronombres posesivos	Pronombres demostrativos	Adverbio de lugar
Discurso Directo					
Discurso Indirecto					

## Anexo 11

### Ficha n.º 7 - Escribir un suceso...

(Deberes)

Una de las vecinas de la abuela, Manuela, decide hacer un pastel de naranja, pero descubre que no tiene huevos... Sigue las indicaciones y cuenta qué le ocurrió usando los verbos indicados en los tiempos que te parezcan más adecuados para la narración y la descripción. No olvides incluir algo de diálogo e indicar un título. A veces será necesario añadir algunos conectores (*pero, porque, cuando, como...*).



(Adaptado de Rápido, rápido)

## Anexo 12

### Ficha de apoio nº 2 - Dar coherencia y cohesión a un texto

Un texto es algo más que una sucesión de frases. Para escribir lo que se puede considerar “un buen texto”, debemos tener en cuenta una serie de aspectos.

#### LA COHESIÓN LÉXICA

Muchas veces debemos retomar un mismo concepto, por lo que, en muchas ocasiones, es conveniente utilizar sinónimos o palabras de un mismo campo semántico para volver a tratar de partes ya mencionadas.

##### *Bajan las temperaturas*

Este año los termómetros van a registrar **las temperaturas más bajas** de los últimos 10 años. **Este descenso** se debe a una **ola de frío polar** que nos visitará hasta el final del mes de febrero...

#### LA COHESIÓN GRAMATICAL

En un texto cohesionado, aparecen diversos mecanismos que permiten hacer referencia a elementos que ya han aparecido antes o que aparecerán después.

**ARTÍCULOS** (determinados o indeterminados)

**SUBSTITUCIÓN MEDIANTE PRONOMBRE.**

**ELIPSIS** (palabras que se omiten porque todavía permanecen presentes en el contexto inmediato del texto).

Además, es necesario establecer relaciones entre las diferentes partes del texto mediante **conectores**, que pueden ser de los siguientes tipos:

**CAUSALES:** porque, por eso, como...

**TEMPORALES:** primero, luego...

**CONCESIVOS:** aunque, a pesar de...

**CONSECUTIVOS** (de la información o de la argumentación): es por eso, así pues, por tanto...

##### **Niña salva conocido empresario de pastelería**

**Una** jovencilla, de su nombre **Sara Allen**, impidió que **el** conocido empresario Mr. Woolf cometiera suicidio en el Central Park. La niña vio que el hombre se dirigía **al** lago, **lo** siguió, por parecerle que pasaba algo raro. **Cuando** este se acercó del lago, la niña **lo** llamó y **le** ofreció un trozo de tarta de fresa de su madre. **A pesar** de sorprendido, (**Mr Woolf**) aceptó el dulce y se maravilló con él. La niña intentó distraerlo con sus historias **porque** no quería que este intentara de nuevo el acto (**de suicidio**). El empresario ha confesado que al comer la tarta no pensó en hacer nada más. **Así pues**, afirma que está duplamente en deuda con Sara – por su vida y por lo de la tarta.

(adaptado de *Aula Internacional 3*)

## Anexo 13

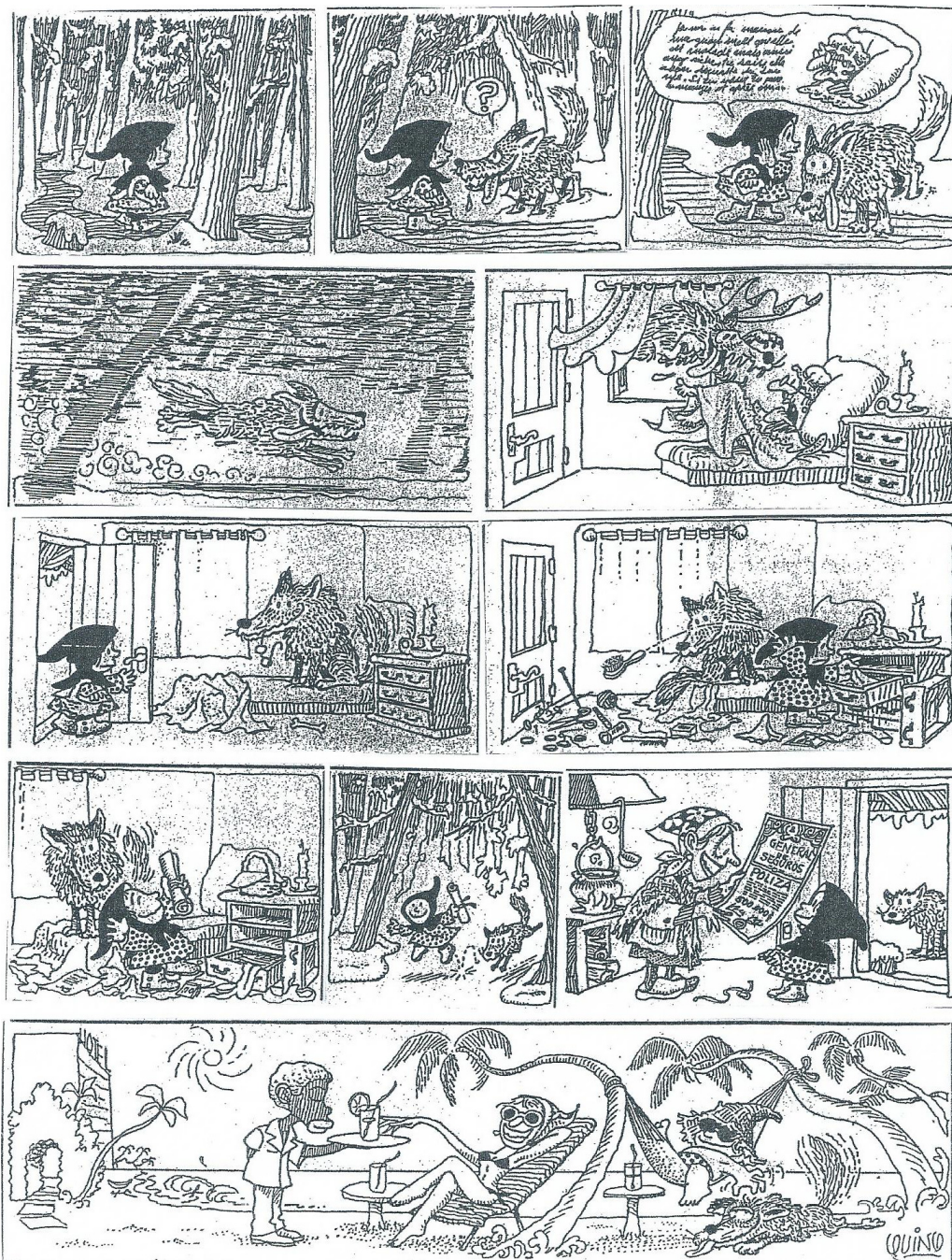
### Ficha de apoio n.º 3 - Passos para organizar la redacción de textos

<b>Planificación</b>	<p><b>Representar la situación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Preguntarse sobre el contexto: <i>¿A quién escribo?, ¿qué tema?, ¿qué pretendo?</i>.</li> <li>b) Formular en 10 palabras el propósito del texto.</li> <li>c) Establecer un plan de trabajo.</li> </ul> <p><b>Generar ideas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Torbellino de ideas: anotar todas las que te vienen a idea sobre el tema.</li> <li>b) Hacer analogías, comparaciones.</li> <li>c) Indicar palabras clave.</li> </ul> <p><b>Organizar ideas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Usar un esquema numérico para clasificar u ordenar las ideas.</li> <li>b) Hacer esquemas o mapas conceptuales - una o más ideas centrales y establecer sus conexiones.</li> </ul>
<b>Textualización</b>	<p><b>Organizar el texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Escribir párrafos sencillos, desarrollar en cada uno de ellos una idea.</li> <li>b) Revelar el propósito y la estructura al inicio.</li> </ul> <p>Ayudar al lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Marcar visualmente el texto - el inicio de cada párrafo.</li> <li>b) Usar marcadores discursivos para presentar las ideas (De inicio: <i>en primer lugar, por un lado, por una parte</i>; de continuidad: <i>en segundo / tercer lugar, por otro lado, por otra parte</i>; de cierre: <i>en conclusión, para terminar, finalmente</i>.)</li> </ul>
<b>Revisión</b>	<p><b>Mejorar el estilo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aplicar reglas de economía y claridad (frases cortas, estilo directo).</li> </ul> <p><b>Auto revisión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Comparar el texto con los planes iniciales.</li> <li>b) Hacer una lectura verbal del texto (en voz alta).</li> </ul> <p><b>Colaborar con colegas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pedir y escuchar sus opiniones.</li> </ul>

Adaptado de CASSANY, D. (2004). La Expresión Escrita. In Sánchez Lobato, J. & I.Santos Gargallo (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 930-931.



# Anexo 14 – “Caperucita Roja”, Quino



## Anexo 15

### Ficha de apoio n.º 4 - desenvolvimento da tarefa final

**Matriz de preparação do texto** (preencher depois do torbellino /chuva de ideias)

<b>Situação inicial</b>	(indicar cuál...)
<b>Desenvolvimento</b> (Conflito)	
<b>Resolução do problema / situação</b>	

Otras informaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Los personajes...

	(Nombres)	(Qué hacen, su importancia en la acción...)
<b>Protagonista(s)</b>		
<b>Personajes secundarios</b>		
<b>Figurantes</b>		

### Situaciones / sentimientos / pensamientos / comportamientos...

Situaciones (personajes)	Sentimientos pensamientos	/	Comportamientos

Adaptado de COSTA, A. al. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*.

## Anexo 16

### Tarefa final - contos escritos pelos alunos

#### Grupo 1: *Los tres cerditos y el lobo asustado*



or toda la ciudad eran temidos los tres cerditos que entraban en las casas

de los otros habitantes e les sacaban todos los legumbres.

Los cerditos eran tan malos que ninguén se llegaba a fiar de ellos. Cierta vez un lobo que era un visitante del pueblo, fue perseguido por los cerditos que estaban hambrientos y decidieron asaltarle que tenía manzanas. El pobrecito era mayor y entonces no había conseguido impedirlos y empezó a pedir ayuda, pero no había nadie que lo ayudara con miedo de también ser asaltado.

Por la tarde el lobo que se llamaba Pablo fue a la policía, pedir ayuda y hacer una queja, pero la policía le dice:

- Señor Pablo no podemos hacer nada.
- ¿Cómo no me puede ayudar?
- Todos tenemos mucho miedo de los tres cerditos, ellos son muy malos y nadie le hace frente.
- Pero señor policía me llevaron mis manzanas.
- Señor Pablo yo comprendo, pero ha tenido mucha suerte en haber sido solo sus manzanas.
- Muy bien, buenos días – salió muy aborrido y muy apresurado.
- Adios.

Como nadie hacía nada, el lobo decidió ir a hablar con los tres cerditos para entender lo “porqué” de ellos ser tan malos para todos los habitantes de la aldea.

Los tres cerditos vivían en una casita muy pequeña, amarilla y con pésimo aspecto. El lobo estaba muy asustado, porque no sabía lo que los cerditos iban a decir. Pablo llamó a la puerta y del otro lado se oyó:

- ¿Quién está ahí?
- Soy yo, Pablo, el lobo a quien vosotros asaltaron hoy – dice temblando
- ¿Qué quieres de nosotros? – dice el cerdito mayor
- Solo quiero hablar con vosotros.
- ¿Por qué quieres hablar con nosotros? – dice el segundo cerdito
- Quiero saber porque vosotros hacéis esas cosas
- Pero, nosotros no queremos hablar con usted – dice el cerdito más nuevo
- Yo no quiero hacer mal a ninguno de vosotros, solo quiero hablar un poquito



- Tambien no conseguis hacer mal a nosotros porque “Los tres cerditos” son los mas fuertes, la la la la – dice lo cerdito mas nuevo a burlarse de lo lobo
- Dejame entrar por favor
- Entra lobo

El lobo entró en casa de los cerditos estaba tudo muy desarromado y sució.

Los tres cerditos decidieron en conjunto:

- ¿Porque quieres hablar con nosotros se te asaltamos?
- ¿Quiero saber porque vosotros hacen tantas tonterias?
- Muy bien. Cuando eramos pequeños nuestra madre hablaba que habia un lobo muy malo que comia cerditos y destroia sus casitas. Nosotros habemos ficado solos muy ciedo porque nuestra madre morrió. Entonces nosotros habemos nos quedado con esta história en nuestra cabeza y para nos proteger hacemos mal as personas para que ellos tengan miedo de nosotros.

- Madre mia, yo quiero ayudar vosostros. No tengan mas miedo de el lobo malo porque es so un cuento tonto, que las madres contan para los niños no andaren solos.

Despues de esta conversa entre los tres cerditos y el lobo, todos ficaron muy amigos y fueron vivir juntos.

*F2N*

## **Grupo 2: NEGRA DE NIEVE Y LOS SIETE RATONES**

Una vez, hace muchos años, nació una pequeña niña en los alrededores de Dinamarca. En su país todas las personas eran iguales, pelo rubio y ojos azules, pero ella era diferente. Su nombre era Clara, su madre había muerto hace unos años cuando todavía ella era un bebé. En su escuela Clara era tratada de manera diferente porque tenía nacido con la piel de color oscura. Como era la única persona negra a vivir en un lugar con nieve los chicos la trataban por Negra De Nieve.

El padre de Clara tenía un novio llamado Constantino que vivía con ellos en el medio del bosque. Constantino tenía grandes problemas de autoestima y por eso siempre hablaba con su reflejo. Como Clara era muy bella y elegante, siempre se ha sentido un poco ofuscado por ella.

La chica nunca tuvo amigos en su escuela, por eso desde pequeña que hablaba con las hormigas del bosque donde vivía con su familia.

En su aniversario de diecisiete años, Clara decidió pasear por el río, donde ha encontrado una casita, entró y la dentro había siete ratones que extrañamente hablaban su lengua. El primero era gordo, con pelo marrón y gustaba de cantar; el segundo era elegante y trataba siempre de la casa; el tercero era perezoso, nunca quería salir de la casa para trabajar; después bien el cuarto ratito, tenía ojos azules y era el más pequeño de todos; el quinto tenía un espíritu luchador y le gustaba mucho aventuras; el sexto tenía pelo largo y estaba siempre alegre, era quien daba espíritu a la familia; por último el séptimo ratón nunca paraba de hablar, por veces los ratones tenían que mándalo calar.

Clara ha decidido quedar-se con los ratones porque estaba harta de Constantino, sentía siempre que ello era peligroso y su padre se tenía olvidado de su aniversario. Negra de Nieve contaba todo de su vida a sus nuevos amigos, hasta mismo que tenía un novio secreto que se llamaba Tristán y vivía al lado de la escuela.

Cierto día en casa del padre de Clara, Constantino ha pegado en su espejo mágico y ha preguntado:

- ¿Espejo mío, espejo mío, quien es más chic do que yo?

El espejo ha respondido de seguida:

- ¡Negra de Nieve!

Después de oír esto Constantino ha decidió eliminar su adversaria. Llamo para Telepizza y ha pedido una pizza especial, con siete tipos de quejos, cógemelos y por último el ingrediente fatal, los camarones que Clara no podía comer porque era alérgica.

La pizza ha llegado quince minutos atrasada al destino, la casa de los siete ratones. Clara no ha reparado que la pizza tenía camarones y como ha visto los ratones comiendo también lo ha hecho. Inesperadamente Negra de Nieve empieza a tener un ataque de tose y acaba por caer en el suelo, preocupando los ratones. El ratón aventurero ha propuesto procurar por la ciudad el príncipe encantado de Clara. Los ratones percurieran todas las calles y el ratón pequeñito ha recordado do que Clara le había dicho, su novio morava al lado de la escuela.

Al llegar al destino encontraran Tristán y le contarán el sucedido. De pronto le llevarán de mini coche al encontró de Negra de Nieve. Su príncipe le ha dado un beso y repentinamente ella despertó sonriendo para Tristán. Los dos han ido de choche en dirección al amanecer , llevando consigo los siete ratones.

EL FÍN

### **Grupo 3: Tres cerditos**

Erase un vez tres hermanos cerditos, todos con personalidades muy distintas.

Paco y Pepe eran hermanos mellizos. Los dos eran negros y blancos y Tobías, que era lo hermano más tonto y torpe, era marrón. Paco era un cerdito muy simpático y muy simples, a él le gustaba mucho comer. Pepe era más inteligente, a él le gustaba trabajar.

Los tres cerditos estaban con mucha hambre e hicieron un gran plano para robar la comida toda de la Cerdolandia, su ciudad. Los cerdos hicieron un mapa de la ciudad con todos los locales que ellos querían robar. También hacia parte de su plano construir tres casas, una para Pepe y Paco otra para Tobías y una para poner toda la comida robada.

En primer lugar, los tres cerdos empezaron construyendo las casas, Tobías estaba construyendo una casa de pala, pues como era muy perezoso, no quería tener trabajo. Paco y Pepe como eran los más trabajadores y listos, construyeron una casa en madera, y también han construido una para la comida.

Cuando terminaran se quedaron muy contentos y van a por ello.

Pero lo que ellos no sabían era que Moisés, un perro policía, andaba de ojo en ellos. Moisés era un perro muy bajo con pelo corto y con una mancha marrón en la cara.

Una noche después de los cerdos robaren muchas tiendas, fueron robar la tienda de comida de la cerda Alice, cuando apareció lo Moisés, el gran Jack russel.

¡Los cerdos todos borraditos huyeron para sus casas na esperanza de lo Moisés no entrase pero lo cerdo Tobías se olvidó de poner la puerta en su casa y fue luego preso!

Después de muchos asaltos los cerdos estaban imparables y cada vez más gordos ya la cerdelandia cada vez con menos comida.

Como estaban muy gordos ya no tenían ropa que les servise entonces decidieron irse hasta lo cerdashopping comprar unas ropitas do tamaño xxlcerdo. Cuando estaban en la tienda de ropa apareció o Moisés con sus amigos Jack rossels y se mijaron en las pantalones de la tienda.

Entonces además de haber sido presos tuvieron de pagar los pantalones de la tienda y devolver la comida robada.

Con todo esto los cerditos aprendieron que pierden más engañando los otros do que trabajando honestamente.

## Anexo 17

### Ficha de autoavaliação

**1. Indica las dos cosas que más te han gustado a lo largo de esta unidad:**

- a) Leer la novela \_\_\_\_
- b) Revisar contenidos gramaticales
- c) Trabajar con mis compañeros \_\_\_\_
- d) Escribir textos \_\_\_\_
- e) Reflexionar sobre las cosas que hicimos en clase \_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Indica qué ha sido lo más difícil del trabajo de clase:**

- a) Leer la novela \_\_\_\_
- b) Revisar contenidos gramaticales \_\_\_\_
- c) Trabajar con mis compañeros \_\_\_\_
- d) Escribir textos \_\_\_\_
- e) Reflexionar sobre las cosas que hicimos en clase \_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. ¿Las actividades de escritura te han parecido importantes? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_**

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. ¿Piensas que las actividades de preparación de la escritura desarrolladas en clase te van a servir en otras asignaturas? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_**

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. ¿Te parece que con esta unidad has mejorado la forma como preparas las actividades de escritura? \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¡Gracias!

## Anexo 18

### Grelha de Avaliação da Tarefa Final

	Planifica o processo de composição	Utiliza técnicas para organizar as ideias	Escreve um rascunho	Relê e corrige o rascunho	Utiliza dicionário	Texto revela coerência	Correção ortográfica	Organiza o texto em parágrafos	Utiliza recursos trabalhados em aula	Trabalho cooperativo
<b>Grupo 1</b>										
<b>Grupo 2</b>										
<b>Grupo 3</b>										
<b>Grupo 4</b>										

## Anexo 19

### Grelha de Avaliação Final

	Fichas / atividades da aula	Texto intermédio	Tarefa Final: Conto	TPC	Diários de Bordo	Fichas Reflexão sobre a escrita
A F						
A M						
B V						
C R						
D H						
G G						
I B						
I M						
J. C						
J T						
M F						
T L						